

Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos

JORMA VIRTANEN

**Esiopetuksen polut
ja
koulutusjärjestelmän muutos**

Copyright ©2009 Tampere University Press ja tekijä

Myynti

Tiedekirjakauppa TAJU

Kalevantie 5

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

puhelin (03) 3551 6055

fax (03) 3551 7685

taju@uta.fi

www.uta.fi/taju

<http://granum.uta.fi>

Kansi ja taitto

Maaret Kihlakaski

Kannen kuva

Liisa Ahlfors

ISBN 978-951-44-7751-5

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print

Tampere 2009

ISBN 978-951-44-7866-6 (pdf)

SISÄLTÄÄ > > >



Saatteeksi	7
Johdanto	9
1. Lastentarhan ja koulun tiet erkanevat	15
2. Esikoulukysymyksen tulo opettajien ammattilehdistökeskusteluun	35
3. Koulutusjärjestelmäuudistus ja kuusivuotiaiden opetus	50
4. Koulutusjärjestelmän uudistamisen siirtyminen	69
5. Suomalaisen yhtenäiskoulun rakentuminen	88
6. Miksi esiopetusuudistus ei toteutunut 1970-luvun Suomessa	105
7. Esiopetuksesta tulee osa koulutusjärjestelmää	129
8. Kuusivuotiaiden esiopetuksen laajentuminen	145
9. Koulutusjärjestelmäkysymyksen paluu tulevaisuuteen	168
Lähteet ja kirjallisuus	174
Liitteet	188
Asiahakemisto	191
Henkilöhakemisto	194

Saatteeksi

Yleismaailmallisilla lasten oikeuksilla perusteltu esiopetusuudistus ajettiin eduskunnassa läpi vuonna 1999. Olin juuri kirjoittanut väitöskirjani, jossa olin tutkinut oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muutoksia eri vuosikymmenillä suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetussuunnitelmissa. Mainittua aihepiiriä on sittemmin sivuttu monipuolisesti lukuisissa teoksissa. Miksi siis päätin tehdä jälleen kirjan esiopetuksesta? Lähtökohta oli, että historia on tutkimuksen alueena päättymätön uusien tulkintojen prosessi. Vaikka aiheesta on kirjoitettu aiemmin, on aihepiiri moninaisuudessaan asetettava tarkastelun kohteeksi uudelleen, kun tulee välttämättömäksi kyseenalaistaa vallitsevia käsityksiä. Yhä edelleen puuttuu myös teoksia, joissa historiallisiin lähteisiin perehtyen selvitetäisiin, mitä tapahtui, miten tapahtui ja miksi tapahtui.

Nykyisin esiopetuksen tarinoita kirjoitetaan anakronistisesti tämän ajan päivähoidon, kasvatuksen ja opetuksen, ammattikuntien sekä hallinnonalojen keskinäisten kamppailujen tarpeisiin. Historiaa on kuitenkin tutkittava ja kirjoitettava eteenpäin eikä taaksepäin – ei vääjäämättömästi toteutuneena menneisyytenä, vaan kunkin hetken toimijoiden kannalta avoimena tulevaisuutena, jossa periaatteessa kaikki voi olla mahdollista. Aikalaiset eivät nimittäin tienneet, mitä tulevaisuudessa tulisi tapahtumaan. Tutkimuksellisen asennoitumisen avulla

on todennäköisesti mahdollista löytää myös ne ratkaisevat tapahtumat, kriittiset käännekohtat, jotka työnsivät koulutusjärjestelmän muutoksen niille poluille, joille se aikanaan suuntautui.

Millaisia ajatuspolkuja pitkin esiopetuksen käsite tuli suomen kielten koulutuspoliittiseen sanastoon? Miten sitä sittemmin on käytetty? Selkeä merkki uuden käsitteen kiteytymisestä ja kotiutumisesta jonkin yhteiskunnan tai ammattiryhmän piiriin on sitä vastaavan sanaston kehittyminen ja sitä vastaavan termin ottaminen käyttöön. Käytössämme olevan käsitteen historian tutkimus ei ole vain vastaamista kysymykseen, miten ja miksi tämä käsite syntyi. Yhtä tärkeää on kysyä, mitä tällöin on syntynyt ja myös purkaa se, mikä on esiopetuksen kulttuurinen nykymerkitys.

Lausun lämpimät kiitokseni Tampereen yliopiston Varhaiskasvatuksen yksikölle mahdollisuudesta tutkimus- ja kirjoitustyöhön. Suomen tietokirjailijat ry. on tukenut työtäni apurahalla, mistä olen kiitollinen. Ystäviäni Kasvatuksen historian tutkimusverkostossa ja Suomen kasvatustieteellisessä seurassa kiitän monista antoisista keskusteluista vuosittaisissa tapaamisissa.

Tampereella toukokuussa 2009

Jorma Virtanen

Johdanto

Tämän kirjan tarkoituksena on tutustuttaa lukija suomalaisten esiopetusjärjestelyjen keskeisiin vaiheisiin. Tarkastelun kohteena on toisaalta se, miten esikoulu ja esiopetus tulivat suomen kielen koulutuspoliittiseen sanastoon ja miten niitä sittemmin on käytetty, ja toisaalta ne tapahtumat, jotka johtivat esiopetusta koskevan koululainsäädännön syntyyn. Tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Milloin, miten ja miksi kysymys kuusivuotiaille tarkoitettu esiopetuksesta ajankohtaistui Suomessa?
- 2) Kuinka kuusivuotiaille tarkoitettu esiopetus tuli institutionaaliseksi osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää?

Esiopetuksen muotoutumista tarkasteltaessa on usein painotettu sitä, että ”esiopetuksen aalto” lähti liikkeelle 1960-luvun alussa Yhdysvalloista. Tuolloin suunniteltiin laajat kehittämisohjelmat, joiden tavoitteena oli edistää lapsen kielellistä ja älyllistä kehitystä varhaislapsuuden erilaisissa kasvuympäristöissä. Yhteiskunnallinen kysymys kuusivuotiaiden lasten kasvatuksesta ja opetuksesta nousi voimakkaasti esiin 1960-luvun puolivälissä myös Suomessa, kuten muissakin Pohjoismaissa. Esikoulu ei kuitenkaan ollut 1960-luvulla uusi kysymys Suomessa. Tämän osoittaa

perehtyminen esimerkiksi 1940-luvun opettajien ammattilehtien pedagogisiin kirjoituksiin sekä 1950-luvun komiteamietintöihin. Esikoulu- lukeskustelu ja esikoulukokeilutoiminta saivat 1960-luvulla kuitenkin uusia virikkeitä, erityisesti peruskoulu-uudistuksen valmistelusta.

Muissa Pohjoismaissa päätöksiä kuusivuotiaiden maksuttoman esiopetuksen järjestämisestä tehtiin 1970-luvulla. Vuonna 1975 Ruotsissa säädetty laki velvoitti kunnat tarjoamaan mahdollisuuden vapaaehtoiseen esikouluun kaikille kuusivuotiaille. Vuonna 1975 säädetyllä lailla kunnat velvoitettiin Norjassa järjestämään mahdollisuus esikouluun kuusivuotiaille. Vuonna 1980 säädetyllä lailla kunnat velvoitettiin Tanskassa järjestämään kaikille kuusivuotiaille mahdollisuus esikouluun.

Onko meillä Suomessa esikoulua? Kuusivuotiaat lapset ja heidän vanhempansa keskustelevat esikoulusta, mutta lainsäädäntö ei tunne esikoulua, vaan kuusivuotiaiden esiopetuksen. Samoin päivälehdistössä käytetään usein käsitettä esikoulu kirjoitettaessa kuusivuotiaiden esiopetuksesta. Joissakin kunnissa on myös nimetty esiopetusta antavat yksiköt esikouluiksi. Tässä tutkimuksessa ei pyritä niinkään väittämään kumpakaan keskustelun tapaa toistaan oikeammaksi, vaan tekemään ymmärrettäväksi se, miten nämä kaksi tapaa ovat tulleet osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutustodellisuutta.

Käsitteiden käytöstä käy ilmi se, miten ihmiset ovat käsittäneet käsitteet, tulkinneet ne, mistä taas välittyy heidän suhtautumisen- sa todellisuuteen. Käsitehistoriassa käsitteiden merkitykset ja niiden muutokset nähdäänkin yhteydessä yhteiskunnallisiin muutoksiin. Tutkimuksen perusolettamuksena on tällöin se, että käsitteet eivät ole pelkästään ”asiahistorian” ilmaisuja tai materiaallisen todellisuuden heijastumia vaan myös historiallisen muutoksen faktoreita. Kieli ymmärretään sosiaalisena ilmiönä ja käsitteet ovat yhtä todellisia kuin materiaaliset olosuhteet. Materiaalisten olosuhteiden tapaan nekin omalla vaikuttavalla, kauaskantoisella ja merkittävällä tavallaan määrittävät ihmisten toimintaa. Käsitteiden merkitykset käyvät usein ilmi vasta tutkittaessa niiden käyttöä. Käsitehistoriasta on kehittynyt myös oma

tutkimussuuntauksensa, joka mentaliteettihistorian tavoin perustuu näkemukseen ajattelun ja toiminnan keskinäisestä yhteydestä. Yhteisenä näkemysnä on ollut se, että toiminta ja ajattelu eivät suoraviivaisesti määräydy materiaalisista olosuhteista. Käsitteiden käytön rekonstruoinnin voi katsoa olevan avainasemassa myös ymmärtävään selittämiseen tähtäävässä esiopetusta koskevassa tutkimuksessa. Käsitteiden tutkimus edellyttää kuitenkin käsitteiden ja todellisuuden analyttistä erottelua. Käsitteiden ja ”asiantilojen” suhdetta voidaan eritellä ainakin neljällä tavalla. Erittelyn tai luokittelun lähtökohtana on tällöin yksinkertainen oletus, että toisaalla ovat asiat ja toisaalla käsitys tästä asiantilasta. Ensinnäkin on mahdollista, että sekä asiantila että käsite pysyvät vakaina tietyn ajan kuluessa. Toiseksi on mahdollista, että molemmat muuttuvat. Kolmas mahdollisuus on, että käsitteet muuttuvat ilman että asiantilat muuttuvat; tällöin sama todellisuus vain käsitteellistetään eri tavoin. Neljänneksi on vihdoin mahdollista, että asiantilat muuttuvat, mutta käsite pysyy ennallaan. Käsitteiden muuttuminen, käsitteiden käyttötapojen muuttuminen, asioiden käsittämisen muuttuminen ja asioiden muuttuminen ovat näin likeisessä yhteydessä toisiinsa. Ilmeisesti todella tapahtuneen voi ymmärtää vasta tajutessaan mitä muuta olisi voinut sattua. Käsitettäessä, että todella tapahtunut olisi saattanut jäädä tapahtumatta. Toteutuneen mahdollisuuden voi toisin sanoen selittää ja ymmärtää paremmin, jos pystyy myös selvittämään, miksi muut yhtä reaaliset mahdollisuudet jäivät toteutumatta. Näin tulee mahdolliseksi erotella merkittävät syyt ja ilmiöt merkityksettömistä. Määrittäessämme jonkin ilmiön merkittäväksi syyksi kuvittelemme, että asioiden kulku olisi ollut toinen, jos tämä ilmiö olisi jäänyt tapahtumatta. (Hyrkkänen 2002, 121–122, 132, 222–223.)

Historian kulku koostuu myös tapahtumista, niiden ketjuista. Tapahtumien välillä on yhteys. Pelkkä tapahtumajärjestys eli kronologia ei vielä ole syy-yhteys, vaan vasta yksinkertainen asiayhteys. (Kalela 2000, 136.) Aikajärjestyksen voisi sanoa vastaavan korrelaatiota tilastollisessa tutkimuksessa. Syy-yhteys tulee monenlaisten tapahtumien aikajärjes-

on entistä vaikeampaa palata tilanteeseen, jossa useat vaihtoehdot olivat vielä avoinna. Kriittisten käännekohtien tunnistaminen ja analyysi edellyttää myös pohdintaa siitä, mitä olisi seurannut, jos jokin toinen avoinna olevista mahdollisuuksista olisi toteutunut.¹ Analyyksille otollisia ovatkin ne prosessit, jotka ovat jonkinlaisia anomalioita, siis säännöstä poikkeamia. (Mahoney 2000, 512–513; Ruonavaara 2006, 58.)

Tässä kirjassa tarkastellaan kuusivuotiaille lapsille tarkoitetun esiopetuksen järjestämistä siis historiallisten käännekohtien valossa. Kriittisiksi luonnehdittuja käännekohtia on tarkoitus etsiä suomalaisesta oppivelvollisuusikäisiä nuorempien lasten kasvatusta ja opetusta koskevasta koulutuspoliittisesta keskustelusta ja päätöksentekoprosesseista. Pääpiirteissään esitys etenee seuraavaan tapaan:

- Itsenäistymisen jälkeen virinnyt keskustelu lastentarhasta ja lastentarhan paikan määrittäminen uudistuvassa koulutusjärjestelmässä 1920-luvun alussa,
- esikoulukeskustelun alkaminen opettajien ammattilehdistössä 1940-luvulla ja keskustelun nivoutuminen koulutusjärjestelmäkeskusteluun,
- esikoulukysymys koulujärjestelmälaista päättämisen yhteydessä 1960-luvulla,
- esikoulun järjestämisen suunnittelu ja kokeilu 1970-luvulla,
- esiopetuksen toteuttamista koskeva päätöksenteko uuden peruskoululain käsittelyn yhteydessä 1980-luvulla, sekä
- esiopetuksen laajentamista koskeva keskustelu ja päätöksenteko 1990-luvun lopulla.

1. Tällaiselle pohdinnalle vertailukohtia voivat Mahoneyn (2000, 512–513) mukaan tarjota teorioiden ohella myös muut olennaisilta osin samanlaiset tapaukset.

Tutkimusaineistoa analysoitaessa tarkastelu kohdistetaan esiopetusta koskevan opettajien ammattilehdistökirjoittelun ohella esiopetuksen järjestämisestä valtiopäiväkeskustelussa esitettyihin näkemyksiin ja näkemyseroihin. Nämä näkemyserot näyttävät kytkeytyvän sekä yhteiskunnallisesti järjestetyn esiopetustoiminnan tavoitteisiin että yleisemmin käsityksiin esiopetuksen luonteesta ja ominaispiirteistä osana koulutusjärjestelmää.

1. Lastentarhan ja koulun tiet erkanevat

Kesällä 1919 järjestettiin Helsingissä yleinen kansakoulukokous, johon myös lastentarhanopettajat osallistuivat. Kokouksen yhtenä teemanä oli lastentarhojen yhteiskunnallinen ja kasvatuksellinen merkitys. Ebeneserkodin johtaja Elisabeth Alander (1859–1940) puhui lastentarhatyöstä, Friedrich Fröbelin kasvatustilosofiaista ja pedagogiikasta. Hän arvioi Fröbelin seuraajien erilaisia tulkintoja ja puolusti Henriette Schrader-Breymannin ideoiden ohjaamaan suuntaan kehittyntä lastentarhatyötä. Alander korosti erityisesti sitä, että lastentarhassa kasvatuksen tuli lähteä enemmän kodin kuin koulun lähtökohdistä. Hän arvioi myös lastentarhan tulevaisuutta ja kysyi, oliko ihanteellista, että kaikki lapset kävisivät lastentarhaa, kuten he käyvät myöhemmin koulua. Alanderin kannanoton mukaan tämä ei suinkaan ollut ihanne. Kotikasvatuksen tukeminen oli lastentarhan tehtävä. Lasten kasvatusta tuli tukea pikemmin kodeissa kuin julkisen lastenhoidon piirissä. (Lujala 2000, 111; Meretniemi 2007, 79.)¹

Samassa kokouksessa Hämeenlinnan vastaperustetun alakansakouluseminaarin johtaja Aukusti Salo (1887–1951) puhui lastentarhan ja

1. Ann Taylor Allen on esittänyt kiintoisan kysymyksen: “How was the miniature world of the kindergarten connected to the larger world of politics?” Allenin havaintojen mukaan “Throughout this period, debates on early-childhood education called into question the public/private boundaries that defined political as well as family life.” (Allen 2000, 17.)

kansakoulun suhteesta. Salon mielestä oli todennäköistä, että tulevaisuudessa lastentarha muodostuu yleiseksi kouluksi. Keskustellessaan kokouksessa näiden esitysten teemoista lastentarhanopettajat totesivat, että lastentarhat olivat joutuneet toimimaan lähinnä huoltoa vaille olevien lasten hyväksi. Lastentarha-asia näytti olevan yhteiskunnassa nyt myötätuulussa. Työ pääsisi kenties vähitellen laajenemaan kaikille lapsille tarkoitetuksi kansakoulun esiasteeksi, he olettivat. (Hänninen & Valli 1986, 130–131; Lujala 2000, 112.)

Usean vuoden ajan kestänyt keskustelu lastentarhojen asemasta käynnistyi vielä samana vuonna myös *Alkuopetuksessa*.² Ajankohtaiseksi tulleeeseen yleisen oppivelvollisuuden säätämistä koskevaan keskusteluun liitettiin myös lastentarha-kysymyksen käsittely.³ Sivistysvaliokunnan laatima lakiehdotus asiasta lähti siitä, että oppivelvollisuuden alkamisikä oli seitsemän vuotta. Oppivelvollisuuden ensisijainen toteuttamispaikka oli kansakoulu, ja jokaisessa kunnassa tuli olla riittävä koulupiirien ja kansakoulujen määrä. Salon näkemyksen mukaan lastentarhojen yhteiskunnallista ja pedagogista merkitystä ei alkuopetusuudistuksen suunnittelussa oltu lainkaan oivallettu (AO 1919:21, 151; ks. myös Lujala 2003, 69–70.)

2. Vuosina 1918–1924 ilmestynyt *Alkuopetus*-lehti perustettiin yhteiseksi keskustelufoorumiksi alakoulunopettajille ja lastentarhanopettajille. Käytännössä lehdestä tuli kuitenkin lähinnä alakoulunopettajien äänenkannattaja, joka ajoi alakansakoulun laajentamista ja valtiollistamista sekä opettajakoulutuksen aseman parantamista. (Rinne & Jauhiainen 1988, 249.) Ensimmäinen laaja lastentarhapolemiikki oli suomalaislehdissä alkanut 1850-luvulla ja kohonnut huippuunsa loppuvuonna 1860 (Nurmi 1965, 47–49).
3. Kymmenen vuotta aiemmin, vuonna 1909 oli nuorsuomalaisiin tuolloin lukeutunut kansanedustaja Tekla Hultin tehnyt anomuksen määrärahan myöntämiseksi kansanlastentarhoille. Filosofian tohtori Hultin perusteli anomusta kansansivistyksen laadulla, ahtailla asunto-oloilla, äitien varattomuudella ja pakolla käydä ansiotyössä. Hultin tulkitsi kansanlastentarhan palvelukseksi kansakoululaitokselle. Hän korosti anomuksessa myös valtion vastuuta lastentarhatoiminnan tukemisessa. Eduskunta hyväksyi Hultinin ehdotuksen, mutta määräraha osoitettiin vasta vuodesta 1913 alkaen. Lastentarhan on sittemmin katsottu tulleen taivutetuksi kansakunnan muodostamisprosessin osaksi, kun julkinen valta tuolloin otti suurta periaatteellista osavastuuta pienten lasten hoitamisessa ja kasvattamisessa. (Välimäki & Rauhala 2000, 389.)

Kasvatuksen historian tutkimuksessa korostetaan kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden kytkeytymistä laajempiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin, usein myös ajankohtaisiin yhteyksiinsä (esim. Lowe 2002, 491–504; Smith 2007, 350–371). Toimijoiden tulkintojen ja heidän käyttämiensä käsitteiden merkityksiä ja niiden mahdollisia eroja on kuitenkin tutkittava aikansa yhteiskunnallisissa yhteyksissä. Käsitteiden merkitykset käyvät ilmi vasta tutkittaessa niiden käyttöä.

Käsitteiden käytöstä käy ilmi se, miten ihmiset ovat käsittäneet käsitteet, tulkinneet ne, mistä taas välittyy heidän suhtautumisensa todellisuuteen. Sosiaalisina ilmiöinä kieli ja käsitteet ovat yhtä todellisia kuin materiaaliset olosuhteet. Materiaalisten olosuhteiden tapaan ne omalla merkityksellisellä tavallaan määrittävät ja suuntaavat ihmisten toimintaa. Käsittehistoriallisen tutkimuksen keskeinen oletamus onkin, että käsitteet eivät ole pelkästään materiaalisen todellisuuden heijastumia vaan myös historiallisten ja yhteiskunnallisten muutoksen tekijöitä. (Hyrkkänen 2002, 120–121; vrt. Palonen 1996, 148; Skinner 2002, 57–89.)

Elisabeth Alanderin ja Aukusti Salon tekstejä tarkastellaan seuraavassa ensisijaisesti suhteessa niihin kysymyksiin, joihin he pyrkivät vastaamaan heidän aikanaan käydyssä keskustelussa (AO 1919–1922).⁴ Seuraavassa haetaan vastauksia kysymyksiin: Millaisille tulkintatraditioille Elisabeth Alanderin ja Aukusti Salon (uudelleen)tulkinnat lastentarhan ideasta pohjautuivat? Miten Alanderin tulkinta erosi Salon tulkinnasta? Millaiselle tulkinnalle nuorimpien lasten kasvatus- ja koulutusjärjestelyjen ajankohtainen suunnittelu ja päätöksenteko rakentui?

4. Lähdeaineisto muodostuu tässä siis *Alkuopetuksessa* julkaistuista asioita käsittelevistä kirjoituksista, joissa päähuomio kohdistetaan Elisabeth Alanderin ja Aukusti Salon teksteihin.

Lastentarhan suhde koulutusjärjestelmään

Lastentarhan suhde koulutusjärjestelmään on vaivannut kasvatusalan ihmisten mieliä lastentarhan alkuajoista saakka. Saksan ensimmäisessä yleisessä opettajakokouksessa vuonna 1848 puollettiin julkista yhtenäiskasvatusta lastentarhasta korkeakouluun saakka. Viidennessä Saksan yleisessä opettajakokouksessa vuonna 1853 lastentarhaa pidettiin tarkoituksenmukaisena kansakoulun esiasteena. Varsin yleisesti lastentarha käsitettiin entistä paremmin kehitetyksi ja pedagogisesti suunnitelluksi lastenhuoltolaitokseksi tai pikkulasten kouluksi. Huoltolaitoksesta lastentarha erosi siinä suhteessa, että edellisen kasvatus-toiminnassa pääpaino oli sosiaalisessa huollossa, lastentarhassa sitä vastoin pedagoginen puoli oli painavin. Lastentarhat syntyivät alkuun hyvässä yhteiskunnallisessa asemassa olevien lasten kasvattamiseksi, sillä näissä piireissä asia oli voitu nopeasti käsittää ja myös taloudellisesti toteuttaa. Lastentarhan ja alkuopetuksen ero ei kuitenkaan aina ollut täysin selvä. Fröbel itsekin työskenteli lukemisen- ja kirjoituksen opetuksen menetelmien kehittämisen parissa. Sen vuoksi oli 1850-luvulla lastentarhassa toisinaan myös mainittujen aineiden opetusta. Näin ollen on ymmärrettävää, että lastentarhan tehtävää ei toisinaan edes sen työntekijöiden, saati sitten laajemmin osattu näinä aikoina vielä lähemmin määritellä, eivätkä sen luonteenomaiset piirteet olleet aina tarkoin selvillä.⁵ Fröbel omaksui lopulta kuitenkin näkemyksen, että nämä aineet eivät kuuluneet lastentarhaan. Sitä vastoin hän piti tarpeellisena, että lasten ennen kouluun siirtymistä tuli saada lasten-

5. Roberta Wollonsin toimittamassa teoksessa *Kindergarten and Cultures* kuvataan fröbeliläisten ideoiden siirtymistä ja eriytymistä erilaisissa kulttuureissa: "It began as a specific system of instruction, brought out of Germany by trained teachers who believed in and taught the original codified system. By focusing on this one clear set of principles and educational methods, therefore, it is possible to demonstrate how the kindergarten was altered through the processes of diffusion, recontextualization, and conventionalization. The special example of the kindergarten, with its popularity and wide dissemination, provides an ideal opportunity to show, case by case, how one idea was diffused globally, separated from its original context, and transformed in each setting by local needs." (Wollons 2000, 2.)

tarhaa ja koulua yhdistävällä välitysluokalla (”Vermittlungsschule”) opetusta, jonka oli oltava puoliksi lastentarhamaista ja puoliksi koulumaista. (Salo 1939, 114–115; ks. myös Holmlund 1999, 143–155; Read 2003, 17–33.)

Vuosisadan lopulla, 1890-luvulla oli ”fröbeliläinen revisionisti” John Dewey⁶ ryhtynyt rationaalistamaan lastentarhan ideaa. Teoksessaan *Koulu ja yhteiskunta* (*The School and Society*) hän esitteli johtamansa kokeilukoulun toimintaperiaatteita ja käytäntöjä:

Sikäli kuin näissä lausumissa tulkitaan Fröbelin kasvatusfilosofiaa oikein, kouluamme olisi pidettävä tämän filosofian edustajana. Yrittämme toimia niiden mukaisesti luottavasti ja vakaasti, olipa sitten kysymys niiden soveltamisesta kaksitoista- tai nelivuotiaisiin lapsiin. Tällaisen lastentarha-asenteen omaksuminen koko koulua koskevaksi tekee välttämättömäksi joidenkin muutosten aikaansaamisen sen kauden työssä, joka teknillisesti tunnetaan lastentarhakautena – siis 4–6-vuotiaitten lasten. (Dewey 1957 [1899], 112–113.)

John Dewey kohdisti arvostelunsa siihen, että lastentarhassa tai koulussa toiminnot ja leikit olivat edelleen Fröbelin ja hänen varhaisten oppi-

6. Kevin J. Brehony on analysoinut fröbeliläisyyden muodonmuutoksia seuraavasti: ”The transformations fall into three phases. The first may be termed the “orthodox”, and consisted mainly of a literal reading of Froebel’s practice. The second period, beginning in the late 1880s, resulted from a reading that produced a different inflection to Froebel’s work so that it came to be seen as, almost exclusively, a form of manual training. The third period began in the late 1890s when those who may be termed “revisionist” Froebelians inspired by G. Stanley Hall and John Dewey began to abandon the apparatus, the gifts, and occupations and their mystical legitimation, by so doing, in Weber’s sense, they rationalized the kindergarten. The principal outcome of this move was the creation of conditions that enabled the transformation of the kindergarten from a specifically middle-class institution to one thought particularly appropriate for the education of the poorest sections of the working classes.” (Brehony 2000, 61.) Jane Readin artikkelin mukaan varhaisin ”revisionisti” oli kuitenkin Friedrich Fröbelin oma oppilas ja sukulainen Henriette Schrader-Breymann: “Breymann largely abandoned Froebel’s activities utilizing the Gifts and Occupations, as she regarded these activities as too abstract, too authoritarian and too rigid for young children.” (Read 2003, 21.)

laittensa suunnitelmien mukaisia. Palvomalla ulkonaisia toimintoja, joita Fröbel oli tutkinut ja kehitellyt, oli lakattu olemasta uskollisia hänen periaatteilleen.⁷ Nyt tarvittiin lastentarhan ja alakoulun välisen jatkuvuuden turvaamiseksi uudelleenjärjestelyä, jota ei kuitenkaan saataisi aikaan yksinomaan jälkimmäisen taholta. Koulua koskevan muutoksen tuli olla yhtä vähittäinen ja huomaamaton kuin oli lapsen kehityskin. Tämä oli mahdotonta, jos lastentarhassa ei luovuttaisi kaikesta, mikä eristi sen, ja ystävällisesti toivotettaisi tervetulleeksi kaikkia niitä voimavaroja, jotka pitäisivät ennen alakoulua tapahtuvan kasvatuksen ja opetuksen lapsen kehityksen tasolla. (Dewey 1957 [1899], 114, 126.)

Aukusti Salo: lastentarha kuuluu koulutusjärjestelmään

Vuoden 1919 marraskuun puolivälissä Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtaja Aukusti Salo ehdotti kirjoituksessaan *Eräs alkukouluseminaareille jätettävä tehtävä* alempien kansakoulujen ja lastentarhanopettajien koulutuksen yhdistämisestä:

Alakansakouluihin suunniteltu opetusaines askarteluineen on näet niin lähellä lastentarhojen askartelua ja työtapaa ja alakansakoulujen oppilaat ja lastentarhojen oppilaat kehitykseltään niin lähellä toisiaan, että minusta olisi pikemmin hämmästyttävää, elleivät alkukouluseminaarit voisi ilman mitään vaikeuksia valmistaa yht' aikaa

7. Lastentarhan maailmanlaajuisen institutionalisoitumisen ohella myös lastentarhan arvojen muotoutumisessa on vaihtelua: "As the kindergarten became institutionalized around the globe, it took on the values and cultural symbols of those in control of education. The history of kindergarten is not only a story the adoption of an innovation in the field of education and pedagogy [- -]. In the United States, for example, after their introduction to the kindergarten by a small group of German kindergarten advocates, American kindergarten teachers reorganized the institution."⁸ (Wollons 2000, 6.)

sekä lastentarhanopettajia että alemman kansakoulun opettajia, jos alkukouluseminarit tulevat 3-vuotisiksi. (AO 1919:21, 151.)

Maaliskuussa 1920 Aukusti Salo uudisti ehdotuksensa. Käynnissä olleessa kouluolojen järjestämisessä oli kutakuinkin kokonaan unohdettu lastentarhat. Hänen mielestään oli suorastaan vahinko, jos niille uuden Suomen kasvatustoimessa ei annettaisi ansaitsemaansa sijaa. Salon mukaan lastentarha (kindergarten) oli kaikkien amerikkalaisten suosima. Se kuului Amerikassa olennaisesti julkiseen koulujärjestelmään ja muodosti kaiken julkisen kasvatuksen pohjan:

Muualla maailmassa ovat lastentarhat saaneet jo varsin huomattavaa tunnustusta ja sen mukana myöskin voittaneet alaa. Parhaiten tässä suhteessa on Amerikassa. Vaikka Saksa onkin ”lastentarhan isän” syntymämaa, on käytännöllinen amerikkalainen siitä suurimman hyödyn koululaitokselleen korjannut. Fröbelin aatteet ovat tuoneet Amerikan kouluihin kokonaan uusia ja hedelmöittäviä vaikutteita, ja niitä on siellä myöskin käytetty hyväksi. (AO 1920:5, 33.)

Lastentarhat olivat Salon mukaan antaneet vuosikymmenien kuluessa riittävän osoituksen kasvatustyönsä tuloksellisuudesta, joten niistä piti muodostaa julkisen koulutusjärjestelmän ensimmäinen, vapaaehtoinen aste. Tämä voitiin toteuttaa yhdessä alkuopetus uudistuksen kanssa. Jos ratkaisua ei nyt tehtäisi, saattaisi ”etsikkohetki” mennä pitkäksi aikaa ohi, Salo arveli. Hänen näkemyksensä oli, että lastentarha ja alakoulu tuli yhdistää kokonaisuudeksi. Alakoulu ja lastentarha noudattivat samoja periaatteita. Siksi myös alakansakoulun- ja lastentarhanopettajien koulutus oli yhdistettävä. Tulevan alakoulun opettajan oli Salon mielestä perehdyttävä lastentarhaan ja Fröbelin pedagogiikkaan voidakseen menestyä opetustyössä. Tällä perusteella alakoulunopettaja osaisi ohjata myös kouluikää nuorempia lapsia. Hyvästä lastentarhanopettajasta voitiin myös nopeasti kouluttaa hyvä alakoulunopettaja. (AO 1920:10, 74–76; vrt. Hänninen & Valli 1986, 131–132.)

Lastentarhanopettajat eivät kuitenkaan enää yhtyneet Salon ajatuksiin. Jo maaliskuun lopulla 1920 *Alkuopetuksessa* lastentarhanopettaja Elsa Borenius vastasi Aukusti Salon esittämiin opettajankoulutusta koskeviin ajatuksiin ja ilmaisi opettajakunnan kannan:

Pääasiallisen syynä lastentarhanopettajien omaksumaan kantaan on se, että lastentarhain yhteiskunnallinen merkitys, joka meillä on ainakin yhtä tärkeä kuin kasvatuksellinen, suuresti vähenee ja niiden työn laatu tuntuvasti alenee, jos vaatimuksia opettajien valmistukseen nähden supistetaan. (AO 1920:6, 42.)

Borenius viittasi tekstissään lastentarhanopettajien hyväksymiin näemyksiin siitä, että lastentarhan ja koulun tarkoitukset olivat erilaiset, lasten kehitykseen vaativat eri menettelytapoja ja siten eri koulutusta. Lastentarhojen yhteiskunnallisen merkityksen vähenemisen vuoksi ei koulutusta tullut missään tapauksessa supistaa. Hän totesi myös, että lastentarha- ja kouluasteen välillä on siirtymäaste, välitysluokka, joka tulee ottaa huomioon yhtenäistä koulujärjestelmää luotaessa, mutta niin, ettei lastentarhan varsinaista luonnetta muuteta. Se, että alakoulussa ja lastentarhassa noudatetaan ”teon periaatetta”, ei tehnyt näitä asteita samanlaisiksi. Koulu antoi järjestelmällistä opetusta, kun taas lastentarhassa lapsi leikki ja toimi kuten kodissakin, kooten tietoja ja oppien kokemustensa yhteydessä. (AO 1920:6, 42–43; ks. myös Hänninen & Valli 1986, 132; Lujala 2003, 70–71.)

Kesän 1920 aikana Salo laati vielä *Alkuopetukseen* kirjoitussarjan *Lastentarha ja alkukoulu*, jossa hän kuvasi lastentarhaa ja alkukoulua yhdistäviä tekijöitä (AO 1920:9, 65–69; 1920: 10, 74–76; 1920:13, 94–96.) Kirjoituksissaan hän esitteli lapsen kehitykseen liittyvää tutkimustietoa, Uno Cygnaeuksen pedagogisia näkemyksiä ja alakansakoulussa käytettyjä työmuotoja. Samalla Salo vähätteli yhtenäisen opettajankoulutuksen järjestämisen esteitä. Hänestä oli aivan turhaa ja teeskenneltyä puhua ”yhteiskunnallisesta vaarasta”, mikä koituisi, ellei lastentarhanopettajien koulutusta säilytettäisi keskikoulupohjaisena.

Salon mielestä tämän perustelun ymmärsi, kun muisti, että lastentarhat olivat pitkät ajat olleet etupäässä ”herraskaisten” laitoksia, ja suurin merkitys oli vasta aivan viime aikoina annettu kansanlastentarhoille. (AO 1920:13, 94.)

Elisabeth Alander: lastentarha ei ole koulun laajentamista alaspäin

Seminaarinjohtaja Aukusti Salon kirjoitussarjan julkaisemisen jälkeen, vuoden 1921 ensimmäisien kuukausien aikana *Alkuopetuksessa* julkaistiin lastentarhanopettajakoulutuksesta vastaavan Ebeneserkodin johtajan Elisabeth Alanderin neliosainen kirjoitussarja *Lastentarhat* (AO 1921:2, 9–10; 1921:3, 17–19; 1921:4, 25–27; 1921:5, 34–35.) Kirjoitusten sisältönä olivat koulutuksen ja sen kasvatustieteellisten lähtökotien erittelyn lisäksi lastentarhan tarkoituksen, yhteiskunnallisen auttamistehtävän ja toimintaperiaatteiden esittely:

”Lastentarha” -nimellä tahtoo Fröbel selvästi osoittaa, ettei hänen uuden laitoksensa tarkoitus ollut laajentaa koulua alaspäin, niin kuin toiset ennen häntä olivat tehneet, vaan että hän oli luonut jotain uutta, johon lapsessa itsessään oli edellytykset. (AO 1921:2, 10.)

Elisabeth Alander esitteli *Alkuopetuksen* kirjoituksissaan lastentarhatyön periaatteita ja toiminnan sisältöä. Alander toi esille myös itselleen läheisen naisasian. Hänen mielestään lastentarhojen kehityksessä on huomattava kaksi pääsuuntaa, jotka molemmat perustuivat Fröbelin opin vakavaan ja perusteelliseen tutkimukseen. Ensimmäinen näistä oli koulumainen, jossain määrin alkeisopetustakin antava suuntaus. Tämän suuntauksen mukaan oli tärkeää, että fröbeliläisissä työskentelyissä otetaan tarkasti huomioon mittausopilliset järjestysmuodot. Lapsen tuli

jo varhain saada loogisesti järjestetyistä havainnoista löytää luonnon erityismuodot pienoiskoossa. Suuntaus oli Alanderin mielestä edistänyt pikkulasten ymmärryksen ennen aikaista kehittämistä, vaikka sitä ei tahdottu myöntää. Lastentarhanopettajat käyttivät rakennuspalikoita ja taittelupaperia samalla tavalla kuin koulun opettajat aapiskirjaa ja taulua. Välineet olivat muuttuneet, tarkoitus ja menettelytapa olivat sama: molemmilla oli ”koulu”. Toinen pääsuuntauksista oli lapsen kehitystarpeet huomioonottava ja niihin toimintaohjelmansa perustava, elämänläheinen suunta, jossa esikuvaksi asetettiin koti kaikkine toimintoineen. Alanderin mukaan Suomessa oli omaksuttu tämä jälkimmäinen suunta:

Kaikki suuri maailmassa on ollut himmeimpien tai kirkkaimpien käsitysten alaisina, paitsi sitä, että toiselta puolelta sen osalta on tullut täydellinen ymmärtämyksen puute. Fröbelkin sai katkerasti kokea, puhumattakaan suorasta vastustuksesta, että monet hänen kannattajistaankin ymmärsivät hänet väärin. Fröbelin seminaarista läksi monta oppilasta, jotka vain pintapuolisesti olivat käsittäneet hänen oppinsa ja levittämällä väärintulkittuina Fröbelin aatteita, tuottaneet fröbel-lastentarhoista toisintoja, jotka ovat kuin Fröbelin opin naurettavia irvikuvia. (AO 1921:3,17.)

Tämä suuntaus, jota oli Alanderin mielestä edustanut Henriette Schrader-Breymann, erosi edellisestä Fröbelin opin ytimen käsittämisen suhteen, kuten päivä yöstä. Hän oli ollut Fröbelin lahjakkain oppilas. Fröbelin oman lausunnon mukaan hän oli käsittänyt opettajansa ajatukset jopa silloinkin, kun tämä ei itse ymmärtänyt itseään: (AO 1921:3, 18.)

Tältä pestalozzi-fröbeliläiseltä katsantokannalta lähtien (sellaisena kuin se on esitetty Mutter- und Koselieder’issä) kehitti nyt rva Schrader lastentarhalle uuden toimintatavan uusine kasvatustekniikoinaan, joita ovat: taloudessa ja ympäristössä löytyvillä esineillä työskenteleminen, osanotto järjestyksestä ja puhtaudesta huolehtimiseen, kasvien ja eläinten hoitaminen, kävelyretket luontoon j.n.e. Hän muodostaa

lastentarhan perhe-elämän lakien mukaan, jossa vallitsee vuorovai-
kutuksen talouden ja ulkomaailman välillä, ja jossa lapset iloittelevat
osaa työhön kodin hyväksi, kotieläinten parissa ja puutarhassa. (AO
1921:4, 25.)

Henriette Schrader-Breymann oli korostanut taloustoimien merkitystä.
Fröbel oli sanonut, että ne ovat lapselle kaiken maallisen onnen lähde.
Päinvastoin kuin edellinen tulkintasuuntaus, asetti hän fröbeliläiset
työmuodot, kuten taittelun, pujottelun ja rakentelun toiselle sijalle
sitte, että ne täydensivät kodin toimia, osaksi olivat aineksena, jonka
avulla lapsi voi tyydyttää luovaa toimintaviettiään. Alander viittasi
Schrader-Breymannista jo aiemmin annettuun lausuntoon:

Hän ei ole vain yhdysside Fröbeliin, hänellä on myös ne ominaisuudet,
joita sellaiseen vaikeaan ja arkaluontoiseen tehtävään kuin Fröbelin
hengen oikeaan tulkintaan vaaditaan. Kellään nykyään elävällä ei ole
sekä sitä historiallista asemaa että niitä henkisiä lahjoja, jotka tekevät
hänet kykeneväksi löytämään Fröbelin monimutkaisista ja sokkeloisista
määritelmistä hänen ajatustensa ytimen ja antamaan sen oppilailleen
selvässä ja yksinkertaisessa muodossa, tulisen, hienostuneen sielunsa
innoittamana. (AO 1921:4, 26–27.)

Tähän Fröbelin periaatteiden tulkintaan, jonka luotettavuuden kat-
sottiin Fröbelin itse tunnustaneen perustui lastentarhatyö Suomessa.
Alanderin mukaan hyvä koti oli lastentarhan ihanne, ja sellainen hyvä
koti lastentarha tahtoi olla. Lastentarha ei tahtonut korvata kotia, vaan
täydentää sitä. Mitä vähemmän se oli laitospäinen, mitä vähemmän
melua ja sanoja, sitä parempi. (AO 1921:5, 34.)

Elisabeth Alander, suomalaisen lastentarhatyön vaikutusvaltai-
nen uranuurtaja, vastusti siis Henriette Schrader-Breymannin tavoin
selkeästi lastentarhan ja koulun yhdistämiseen tähtääviä esityksiä.⁸

8. Henriette Schrader-Breymannin on katsottu soveltaneen Fröbelin lastentar-
ha-aatetta sitte, että se sai enemmän yhteiskunnallista merkitystä. Hänen on
arvioitu varsinaisesti tuoneen lastentarhatoimintaan mukaan pedagogiikan

Moniosaisessa kirjoitussarjassaan *Alkuopetuksessa* hän oli kuvannut lastentarhatyötä ja esitellyt fröbeliläisen kasvatustradition pääsuuntauukset. Toinen suuntauksista oli painottanut koulumaisia kasvatuskäytäntöjä, toinen kodinomaisia kasvatuskäytäntöjä. Suomalainen lastentarhatyö oli rakentunut jälkimmäisen suuntauksen perustalle. Hän ei lainkaan ymmärtänyt, minkä johtopäätöksen nojalla koulun kehittäminen tahdottiin nyt aloittaa lastentarhasta koulu ja lastentarhat yhdistämällä. Miksi ei sitten tehdä esitetyistä oloista luonnollisempaa, hyödyllisempää ja tarkoituksenmukaisempaa johtopäätöstä, Alander kysyi. Lastentarha oli jo järjestetty, hyväksi tunnustettu pohja, koulu sille edelleen rakensi. Tämä oli hänen mielestään kysymyksen yksinkertaisin ratkaisu. ”Odottakaamme sitten vain kasvua”, hän päätti kirjoitussarjansa *Alkuopetuksessa*. (AO 1921:5, 34–35.)

Elisabeth Alander toimijana

Elisabeth Alander oli syntynyt Helsingissä huhtikuun 22. päivänä 1859 huonekalutehtailija Johan Wilhelm Alanderin tyttärenä.⁹ Lapsuuskodissaan Elisabeth Alander ja hänen kolme sisarustaan olivat saaneet voimakkaan uskonnollisen kasvatuksen. Vuosina 1868–1875 Elisabeth Alander kävi Helsingin ruotsalaisen tyttökoulun. Isän kuoltua vuonna 1883 Elisabeth Alander vieraantui hengellisistä harrastuksista ja hänen

ohella myös sosiaalisen puolen. Lastentarhoissa otettiin huomioon nyt myös se, millainen merkitys lapsen kotioloilla oli. Lastentarhojen toiminnalla pyrittiin täydentämään lapsen kehityksessä ilmeneviä puutteita ja tasoittamaan sosiaalisista syistä johtuvia eroja. Kansanlastentarhoissa (Volkkindergarten) pedagoginen ja sosiaalipoliittinen näkemys kulkivat rinnakkain. Pestalozzin ajatuksiin pohjaten Schrader-Breymann korosti koulun ja lastentarhan eroa. (Salminen & Salminen 1986, 83, 86.)

9. Elisabeth Alanderin toimintaan liittyviä keskeisimpiä perustietoja on tarkasteltu tässä yhteydessä. Näiden tietojen avulla ymmärretään todennäköisesti paremmin Alanderin tulkinta, kuin myös kannanotot käydyssä keskustelussa (ks. erityisesti Wirén 1940.)

kiinnostuksensa kohdistui ajankohtaiseen naisasiaan. Vuonna 1884 hän liittyi juuri toimintansa aloittaneen Suomen Naisyhdistyksen jäseneksi, toimien vuodesta 1886 lähtien yhdistyksen perustaman työnvälitystoimiston johtajana. Jo keväällä 1883 hän tutustui Hanna Rothmanin lastentarhaan ja ystävystyi entisen koulutoverinsa kanssa. Vuonna 1890 hän teki valintansa ja vaihtoi työnvälityksen lastentarhatyöhön. Elisabeth Alander perehtyi käytännössä lastentarhatyöhön Hanna Rothmanin opastamana Sörnäisten kansanlastentarhassa. (Hänninen & Valli 1986, 68–70; 79; 213; Meretniemi 2007, 71–81; Wiren 1940.)

Elisabeth Alander oli opiskellut Berliinin Pestalozzi-Fröbel-Hausissa lukuvuoden 1891–1892. Hänen opettajanaan oli Henriette Schrader-Breymann. Berliinin aika oli Elisabeth Alanderin tulevalle työlle samoin kuin hänen persoonalliselle kehitykselleen käänteentekevä. (Hänninen & Valli 1986, 68–70; 79; 213; Wiren 1940.)¹⁰ Aloittaessaan työnsä kansanlastentarhassa Hanna Rothman ja Elisabeth Alander olivat selvillä siitä, että lastentarha voi antaa tukensa kodeille vain silloin, kun kotien ja lastentarhan suhteet ovat luottamukselliset, kun opettaja on enemmän perheen ystävä kuin ylhäältäpäin neuvoja antava auktoriteetti. (Hänninen & Valli 1986, 75–76.) Aloittaessaan sitten myös lastentarhanopettajien koulutuksen (1892) he laativat opetusohjelman sisällöltään keskitetysti ammattiin valmentavaksi. Oppiaika oli aluksi vuoden pituinen. Opetusohjelmaa laajennettiin vuonna 1896, kun kurssiaika piteni kaksivuotiseksi. Vuodesta 1897, jolloin koulutukseen myönnettiin valtionapua, kouluylihallitus sai koulutuksen valvontatehtävän ja hyväksyi myös opetusohjelmat vuoteen 1924. Fröbeliläinen kasvatusoppi antoi ammatissa tarvittavaa

10. Elisabeth Alander kirjoitti suurimman osan elämästään päiväkirjaa ja aikakauden naisten tavoin ylläpiti ahkerasti yhteyttä ystäviin ja työtovereihin kirjeitä kirjoittamalla. Ne olivat tärkeä väylä tarkastella omaa elämäänsä ja toimintatapojaan. Itsestään epävarmana ja opiskeluunsa pettyneenä Elisabeth purki kirjeessään ahdistustaan Hanna Rothmanille kesäkuussa 1892. Talvi Berliinissä oli ollut raskas. Opiskelut eivät olleet sujuneet, koska runsas sairasteleminen oli vienyt voimat. Hän pyysi ymmärtämystä arvelleen, ettei ole oppinut mitään Berliinissä, ainakaan lastentarhasta. (Meretniemi 2007, 71, 74.)

tietoa Fröbelin kasvatustilafilosofiasta ja pikkulasten pedagogiikasta, joita yleisissä kasvatustiloin historiioissa käsiteltiin varsin suppeasti. Erityisesti paneuduttiin Fröbelin kasvatustilaperiaatteisiin *Mutter- und Koselieder* -teoksen pohjalta. Elisabeth Alanderia pidettiin tuolloin huomattavana Fröbel -pedagogiikan asiantuntijana. Tanskan lastentarhatyön uranuurtaja Bertha Wulff vieraili ahkerasti Alanderin luona ja kutsui Alanderia pohjoismaisen Fröbel -tutkimuksen pioneeriksi ja puhui hänen ihmeellisestä kyvystään tulkita Fröbelin ajatuksia. (Hänninen & Valli 1986, 208; Meretniemi 2007, 77.)

Elisabeth Alander ja Hanna Rothman täydensivät toisiaan työtovereina erinomaisen hyvin. Heidän työtoveruutensa oli elinikäinen. Hanna Rothman jätti Ebeneserkodin johtajan tehtävät Elisabeth Alanderin hoitoon vuonna 1917. Elisabeth Alander puolestaan luopui näistä tehtävistä vuonna 1925 ja valitsi johtajaksi pitkäaikaisen työtoverinsa Elin Wariksen. Ebeneserkodin johtokunnan puheenjohtaja Alander toimi vuoteen 1931, jolloin hän korkean ikänsä vuoksi erosi tehtävästä. Hän osallistui vielä kunniapuheenjohtajana johtokunnan toimintaan elämänsä loppuun, vuoteen 1940 asti.¹¹ (Hänninen & Valli 1986, 68–70; 79; 213; Wiren 1940.)

Elisabeth Alanderin toimintaa tarkasteltaessa käy selkeästi ilmi se, että ei ollut lainkaan sattuma, että *Alkuopetuksessa* käydyssä keskustelussa Alander pyrki torjumaan kaikki lastentarhan, koulun ja opettajien koulutuksen yhdistämisaatukset ja -toimet (AO 1921:5, 34–35).¹² Samoin Alander painotti, että lastentarhanopettajan vaativaan tehtävään ei voi valmistua ohimennen muun koulutuksen ohessa. Salonen mielestä oli

11. Alander oli myös Lastentarhanopettajaliiton ensimmäinen puheenjohtaja. Elsa Borenus (1881–1958) toimi aktiivisesti liitossa sen perustamisesta lähtien yhteensä 26 vuoden ajan, ensin sihteerinä (1920–1930) ja sitten puheenjohtajana (1930–1946). *Lastentarha*-lehden toimituskuntaan hän kuului alusta saakka, aina vuoteen 1955. (Åsvik 1999, 16.)

12. Alander, kuten hänen työtoverinsa Hanna Rothman, eli vahvojen ideologioiden aikakautena. Hanna Rothman oli kirjoittanut kirjeessään Alanderille jo vuonna 1892, että ”asia, aate, sehän on pantava etusijaan eikä se, miten monta lastentarhaa me voimme perustaa”. (Meretniemi 2007, 69.)

ollut valitettavaa, että lastentarha ja alkukoulu eivät tienneet olevansa ”saman hengen lapsia”. Keskustelusta huolimatta kumpikin osapuoli pysyi kannallaan. Jo aiemmin säädetty oppivelvollisuuslaki tuli voimaan 1921 ja vakiinnutti alakansakoulun aseman pariksi vuosikymmeneksi. Lastentarhojen kohdalla ei tapahtunut Aukusti Salon ehdottamaa muutosta. Sen sijaan toteutui jokseenkin päinvastainen muutos.

Lastentarha lastensuojelutyön suunnittelun keskiöön

Elokuussa 1918 annetulla asetuksella kouluhallitukseen oli perustettu lastensuojeluosasto, mutta lastentarhojen valvonta ja ohjaus oli edelleen määritelty kouluhallituksen kansanopetusosaston tehtäväksi. Jo vuonna 1919 valtioneuvosto oli kuitenkin asettanut komitean, jonka tuli suunnitella tarpeellisia muutoksia valtion virastojen järjestelyihin ja toimintatapoihin. Virastokomitea puuttui työssään myös kouluhallituksen lastensuojeluosaston asemaan. Lastensuojelun katsottiin olevan lähempänä sosiaalihallinnon toimialaa ja sellaisenaan verrattain sivussa kouluhallituksen varsinaisesta oppikoulu- ja kansanopetusaloja käsittävästä toiminnasta. (Lujala 2003, 68; 2007, 181–199; Åsvik 1999, 25.)

Huhtikuun 30. päivänä 1921 luovutettiin valtioneuvostolle komiteanmietintö yhteiskunnan lasten- ja nuorisosuojelusta. Komitean puheenjohtajana toimi kouluneuvos Adolf von Bonsdorff. Komitea käytti lastentarhoista nimitystä lastenhuoltolaitos, koska se ei pitänyt niitä enää vain eräänlaisina alkukouluina, joissa kasvattavaa toimintaa harjoitetaan Fröbel -askartelujen sekä leikkien ja laulujen avulla vaan myös keinoina, joita tarvitaan yhteiskunnan työssä lasten kotikasvatuksen tukemiseksi. Tämän vuoksi tuli lastentarhoihin mahdollisuuksien mukaan liittää osastoja, joissa lapset voisivat saada hoitoa ja suojaa niinäkin aikoina, jolloin eivät enää työjärjestyksen mukaiset Fröbel-

askartelut olleet käynnissä. Sellaiset osastot – niitä oli komiteanmietinnön mukaan ehkä parhaiten nimitettävä päiväkodeiksi – tekivät lastentarhat siksi, mitä niiden tuli olla, yhteiskuntalaitoksiksi, joiden tehtävänä on pelastaa lapset hoidottomuudesta ja huonon ympäristön vaikutuksilta. Tuliko niiden vastaisuudessa kuulua koulu- vai lastensuojeluviranomaisten alaisiin, riippui nyt siitä, oliko niitä ensi sijassa pidettävä alkukouluina vai lastenhuoltolaitoksina. Niiden tuleminen toiseen tai toiseen valtion hallinnon haaraan näytti olevan suhteellisesti vähäpätöinen kysymys. Pääasia oli, että niitä saadaan perustetuksi niin lukuisasti, kuin lastensuojelutyössä on tarpeen. (KM 1921, 67.)

Valmistuneen mietinnön sisältöä käsiteltiin myös *Alkuopetuksen* kirjoituksessa ”Kuuluuko kansanlastentarha hallinnollisessa suhteessa kansanopetusosaston alaisiin vai lastensuojeluosaston hoidettaviin”. Kirjoituksen mukaan mietintö lastensuojelusta oli laaja ja ansiokas. Mietinnön pohjalta oli parhaillaan tekeillä myös lakiehdotus lastensuojelusta. Huolena oli nyt se, että lastentarhat, jotka olivat kouluhallituksen kansanopetusosaston alaisia, pyrittiin siirtämään lastensuojeluosaston piiriin sen nojalla, että ne olivat myös lastensuojelulaitoksia. Ehdotuksen tekijöiden tuli pitää huolta siitä, että tilannetta ei aiheettomasti muuteta. Syitä puolesta ja vastaan oli tarkasti harkittava, ennen kuin poikettaisiin historiallisesta kehityksestä. Kysymyksestä ei saanut tehdä taistelua vallasta. Helsingissä oli lastentarhalaitos kehittynyt hyvin korkealle tasolle kouluhallituksen kansanopetusosaston alaisena. Se päivä oli kuitenkin lähenemässä, jolloin tämä kysymys oli lainsäädännöllisesti järjestettävä. Lastentarhalaitoksen työntekijöiden oli ehkä piankin oltava valmiit vastaamaan, mitä mieltä he asiasta olivat. Samalla heidän tuli kyetä mielipiteensä myös asianmukaisesti perustelemaan. Tässä tarkoituksessa samassa kirjoituksessa lainattiin Elsa Boreniuksen esittämiä näkemyksiä:

Lastentarha yhdistää kaksi tehtävää: se on lastensuojelutyötä samalla kuin se kasvatustietelmänsä kautta laskee pohjan opetukselle. Lasten nuoreen ikään nähden ja muista pedagogisista ja sosiaalisista

syistä ei näitä tehtäviä voida toisistaan erottaa. Tämän johdosta onkin kysymys siitä, mihin lastentarhat hallinnollisesti kuuluvat, parhaillaan ratkaistavana ei yksin meillä, vaan suurissa kulttuurimaissa. Saksassa ei saatujen tietojen mukaan asia vielä ole ratkaistu. Englannissa ovat, uuden koululain mukaan, kunnat velvolliset perustaan lastentarhoja tarpeen mukaan kansakoulujen yhteyteen. Vastatakseen tarkotustaan tulee lastentarhain olla läheisessä yhteistyössä muitten lastensuojelulaitosten kanssa, mutta, luopumatta omista teonperiaatteistaan, samalla pitää silmällä yhteyttä kansakoulun kanssa, varsinkin siellä, missä lastentarhoja on paljon, koska ne lukuisille lapsille ovat julkisen kasvatuksen ja opetuksen ensi aste. Lastentarhat kehittyisivät epäilemättä paraiten, jos ne saisivat toimia oman johtokunnan ja asiaan perehtyneen tarkastajan alaisina. (AO 1922, 7–8, 49–50.)

Vastaus kirjoituksessa esitettyyn kysymykseen tuli virastokomitean työn edistyessä Tämä työ johti kouluhallituksen lastensuojeluosaston sekä koko lastentarhatoiminnan hallinnolliseen uudelleenorganisointiin. Ehdotus kouluhallituksen alaisen lastensuojeluosaston lakkauttamisesta ja sen siirtämisestä sosiaaliministeriön alaisuuteen toteutui. Maaliskuussa 1924 annetulla asetuksella kouluhallituksen lastensuojeluosasto lakkautettiin ja sille kuuluvat tehtävät siirrettiin sosiaaliministeriöön. Samoin lastentarhojen valvonta ja ohjaus siirrettiin muun lastensuojelun tavoin sosiaaliministeriöön, jonne kouluhallituksesta siirtynyttä asiainhoitoa varten oli perustettu lastensuojelutoimisto. (ks. esim. Lujala 2003, 71.)

Lastentarhan ja koulun tiet erkanevat

Lastentarhan ja koulutusjärjestelmän mutkikkaasta suhteesta käytiin vuosina 1919–1922 *Alkuopetuksessa* vilkas keskustelu seminaarinjohtaja Aukusti Salon ja Ebeneserkodin johtajan Elisabeth Alanderin kesken.

Aukusti Salo ehdotti deweyläisellä lastentarhatulkinnallaan, että lastentarhat olisi otettava julkisen koulutusjärjestelmän piiriin. Lastentarhan ja koulun yhteyttä hän perusteli yhteiskunnallisin, kasvatuksellisin, tutkimuksellisin ja myös kansainvälisin esimerkein. Ebenerkodin johtaja Elisabeth Alander vastusti schrader-breymannilaisella tulkinnallaan jyrkästi lastentarhojen ja koulujen yhdistämistä. Lastentarhan esikuva oli kodissa. Miksi toimijoiden tulkinnat erosivat näin voimakkaasti?

Tulkinnallinen ero on ymmärrettävissä ensinnäkin niin, että lastentarhatoiminta ja siihen valmistava koulutus ei ollut syntynyt ja kasvanut pelkästään sen vuoksi, että niiden objektiivinen tarve olisi lisääntynyt, vaan myös siksi, että uusia tarpeita jatkuvasti tuotettiin (Holmlund 1999; Read 2003; Wollons 2000). Yhteiskunnallisten ongelmien osoittaminen oli ollut yksi keskeinen professionaalinen strategia, jolla asiantuntijat ovat pyrkinneet legitimoimaan toimintansa tärkeyttä, etenkin ammattikuntien statuskilpailussa (Tallberg Broman 1994). Lastentarhojen toiminnan kehittämistä koskeva keskustelu oli samalla osa vallan kenttää, jonka sisällä pääoman eri lajien haltijat taistelivat myös vallasta eri pääomalajien tuotantoon (Holmlund 1999). Tämän selitystavan mukaan on ollut luontevaa pitää lastentarhatoiminnan laajentumista lapsuuden ammatillistamisen jokseenkin menestyksellisenä projektina.¹³

Tämän perusteella on yhtä luontevaa pitää myös Elisabeth Alanderin toimintaa ilmiömäisenä onnistumisena, ainakin hänen itsensä ilmaisemien pyrkimyksien ja tarkoituksien valossa. Lastentarhatyön, lastentarhapedagogiikan ja lastentarhanopettajien koulutuksen oma-leimaisuus säilyi ajankohdan vastakkaisista pyrkimyksistä huolimatta. Alanderin, kuten hänen kollegansa Rothmanin, toimintaa leimasi vahva halu toimia omien kasvatusideologisten näkemystensä johtamana

13. Holmlundin mukaan: "Kindergarten teachers [- -] managed to create an autonomy, a theoretical foundation for their knowledge and a common ethical stance." (Holmlund 1999, 155.)

ja säilyttää yksityisenä aloitetun lastentarhatyön arvopohja.¹⁴ Erityisen merkityksellistä oli kuitenkin se, että Alanderin tulkinta lastentarhan ideasta sopi hyvin yhteen samaan aikaan tehtyjen lastensuojelullisten suunnitelmien ja oppivelvollisuusiän määrittämistä koskevien päätösten kanssa. Koulutusjärjestelmän ehdotettu muuttaminen oli ristiriidassa näiden suunnitelmien ja päätösten kanssa. Lastentarhasta tehtiin tärkeä osa lastensuojelua. Koulutusjärjestelmän muuttaminen ehdotetulla tavalla ei saanut lastentarhatyön vaikutusvaltaisen uranuurtajan kannatusta.

Keskustelu lastentarhan siirtämisestä koulujärjestelmän piiriin hiipui. Lastentarhan ja alakansakoulun yhdistämiseen tähtäävät pyrkimykset raukesivat. Lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen histori-an kirjoituksessa on tarkasteltua tapahtumakulkua kutsuttu Aukusti Salon keskustelussa käyttämiä sanoja lainaten ”etsikkohetkeksi”, joka tuolloin meni ohi: lastentarha ei tullut koulujärjestelmän piiriin. Suomalainen lastentarha rakennettiin kodinomaisia kasvatuskäytäntöjä painottavan suuntauksen perustalle. (vrt. Hänninen & Valli 1986, 133; Lujala 2000, 112.)

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain on arvioitu merkinneen lastentarhan ja alakansakoulun ammattilaisten erkaantumista yhä kauemmas toisistaan. Alakansakoulu liitettiin lainsäädännöllä osaksi kansakoulua ja toisaalta lastentarha erotettiin siitä irti. Kun alakansakoulunopettajien koulutus lähti kehittymään kohti yhdentyvää kansakoulunopettajien koulutusta, jäi lastentarhanopettajakoulutus nyt omaksi saarekkeeksi. Vuonna 1924 lastentarhat siirrettiin kokonaisuudessaan pois kouluhallituksesta sosiaaliministeriön lastensuojelutoimiston alaisuuteen. Siirtymä merkitsi samalla lastentarhatyön lastensuojelullisten piirteiden vahvistumista. (Rinne & Jauhiainen 1988, 249–250.)

Lastentarhanopettajat olivat huolissaan ja hämmentyneitä näistä ehdotuksista ja siirtopäätöksestä, mutta huoli ei tuolloin ollut niinkään

14. Alanderin pyrkimyksenä oli hänen omien sanojensa mukaan ”etupäässä ravita ja voimistuttaa lasten siveellis-uskonnollisia tunteita, yhdessä toimintavietin luonnollisen kehityksen kanssa”. Arvostelun kohteena oli myös Maria Montessori, jonka lastentarha ”alkoi heti älyllisistä voimista”. (AO 1921: 4, 27; ks. Alander 1923.)

periaatteellista kuin yleistä huolta lastentarhojen kehitysmahdollisuuksista. Lastentarhanopettajilla oli vahva ammatti-identiteetti, joten tarvetta kuulua opettajien joukkoon ei ollut. Lastentarhanopettajayhdistyksen yhteistyö sosiaaliministeriön lastensuojelutoimiston kanssa alkoi välittömästi. Lastensuojelutoimisto käytti muun muassa yhdistyksen keräämää tilastoaineistoa lastentarhoista hyväkseen laatiessaan ehdotusta lastentarhojen valtionavusta. Sosiaalinen ja pedagoginen puoli yhdistyivät luontevasti lastentarhoissa ja lastentarhojen toiminta nähtiin selkeästi koulun opetustyöstä eroavana. Lastentarhanopettajayhdistyksen yhteistyö lastensuojelutoimiston kanssa oli myös jatkossa tiivistä. Päättynyttä yhteistyötä kouluhallituksen kanssa ei kaivattu. (Åsvik 1999, 25–27.)¹⁵

Uudet säädökset aiheuttivat silti myös jatkokeskustelua, jossa pohdittiin lastentarhan tehtävän muutosta. Muutoksen ajateltiin tapahtuneen ”äkkiarvaamatta” ja muihin maihin verrattuna vailla periaatteellista keskustelua. (esim. Lujala 2003, 73.) Käytännössä lastentarhoja katsottiin yhdistävän kaksi tehtävää. Lastentarhat kuuluivat osana kansanopetukseen ja loivat pohjan kouluopetukselle, mutta monet lapset kaipasivat myös suoranaista lastenhuoltoa, mikä liittyi lastentarhan ennaltaehkäisevään kasvatustehtävään. Lastentarha ei ollut koulu, mutta ei myöskään lastenhuoltolaitos. Lastentarhan tehtävä ei ollut kaventunut. Käsitystä hallinnollisen muutoksen äkillisyydestä ja periaatteellisen keskustelun puuttumisesta on kuitenkin vaikea täysin jakaa. Edellä tarkastellun pohjalta on todettavissa, että muutosta valmisteltiin lähes viisi vuotta. Keskustelu keskeisten toimijoiden välillä oli paitsi vilkasta, myös perin aatteellista.

15. Ruotsalaisen lastentarhatoiminnan vaiheita on tutkinut Ingegerd Tallberg Broman (1994). Toiminnan vaiheet Suomessa eivät ole suinkaan ainutlaatuiset. Kerstin Holmlundin (1999, 152–153) mukaan: “As kindergarten were private institutions they were independent of the state and, for that reason, teachers could shape the meaning of the concept of professionalization and work competence [-]. The theories of Froebel were interpreted, reinterpreted and used accordingly as scientific theories for practice that also functioned as a good professional strategy”.

2. Esikoulukysymyksen tulo opettajien ammattilehdistökeskusteluun

Toisen maailmansodan loppuvuodet toivat opettajien ammattilehtiin uutta sisältöä.¹ Katseet alkoivat kääntyä Skandinaviaan Saksan menettäessä asemiaan sodassa. Suomessa alettiin yleisemminkin etsiä opetussuunnitelmallisia malleja muualta. Lastentarhanopettajien äänenkannattajana käynnistyneessä ammattilehdistökeskustelussa oli *Lastentarha*. Alkuopetuksen parissa työskentelevien opettajien äänenkannattajana toimi *Alakansakoulu*.² Jälkimmäisessä lehdessä Hilikka Salokangas julkaisi vuosina 1943–1944 kolmiosaisen kirjoituksen *Lastentarha ja alakansakoulu*. Ensimmäisessä kirjoituksessaan hän tarkasteli Uno Cygnaeuksen ajatuksia kouluolojen parantamiseksi. Cygnaeus oli kirjoituksissaan puoltanut lastentarhojen perustamista. Cygnaeuksen tarkoitus oli myös ollut, että kansakouluihin olisi yhdistetty lastensei-

1. *Alakansakoulun* osalta kysymystä on käsitellyt erityisesti Jouko Kauranne (1983, 62).
2. *Alakansakoulu*-lehti ilmestyi vuodesta 1925 vuoteen 1945. Alkuopettajien äänenkannattajana oli toiminut vuosina 1905–1917 *Alempi kansanopetus*-lehti, joka eli vielä vuodet 1918–1924 *Alkuopetus*-nimisenä lehtenä. Tämän jälkeen se sulautui *Kansakoulu*-lehteen. Kun *Alakansakoulun* edeltäjiä toimittivat lähinnä vanhemman alkuopetuksen ja kirkollisten koulujen edustajat, oli vastuu uuden lehden sisällöstä siirtynyt ennen muuta Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin opettajille ja laitoksen johtajalle Aukusti Salolle, joka oli ollut jo *Alkuopetuksen* toimituksessa. (Kauranne 1983, 50.) *Lastentarha* oli aloittanut ilmestymisensä vuonna 1937 Helsingin Lastentarhanopettajayhdistyksen toimesta

mi ja lastentarha. Jyväskylän seminaarin yhteyteen olikin perustettu lastentarha ja lastenseimi, jotka kuitenkin sitemmin oli lakkautettu. Tämän ajatuksen otti Salokangas nyt jälleen esille. (AK 1943: 24, 379; AK 1944:1; AK 1944:2.)

Salokankaan mielestä lastentarha liittyi läheisemmin kotiin kuin alakansakoulu, koska sen kasvatettavat olivat pienempiä, ja koska se ei pyrkinyt olemaan koulu. Alakansakoulukin otti lähtökohdakseen kodin, koska kaikilla lapsilla ei ollut tilaisuutta käydä lastentarhaa. Alakansakoulussa oli kuitenkin koulun järjestys. Lastentarha oli sen sijaan ulkonaisestikin koti. (AK 1944: 1, 14.) Lastentarhassa ja alakansakoulussa oli paljon samanlaista. Molemmissa kasvatuksen lähtökohtana olivat lapsen taipumukset. Molemmissa tahdottiin kehittää lapsia samalla antaen heidän elää omaa elämäänsä. Salokangas katsoi yhtäläisyyden olevan aivan luonnollista, koska lastentarha ja alakansakoulu olivat kaksi toisiaan seuraavaa kouluastetta. Yhtä vähän kuin lapsi muuttuu aikuiseksi täytettyään seitsemän vuotta, yhtä vähän sai koulu erottaa lapsen jyrkästi hänen entisestä ympäristöstään. Lastentarhan merkitys koulutyön näkökulmasta katsoen oli siinä, että lastentarhassa lapset tutustuivat moneen seikkaan, joka suoraan kotoa tullee oli uusi ja outo. Lastentarhassa opetettiin lapset laulamaan. He tottuivat hallitsemaan kehoaan voimistelun ja leikin vaikutuksesta. He osasivat esittää ajatuksensa selvemmin kuin suoraan kotoa tulleet lapset. Askartelussa ja käsitöissä lastentarhan käynyt lapsi oli näppärämpi kuin suoraan kotoa tullut. Toveripiiri lastentarhassa hioi suuresti lapsen luonnetta. Oli aivan toista aloittaa koulutyö näiden lasten kanssa. Lastentarha oli siten kuin porras kotoa kouluun ja omansa helpottamaan alakansakoulun työtä. (AK 1944: 2, 25–26.)

Esikoulu kaikille kuusivuotiaille?

Vuonna 1944 julkaistiin *Alakansakoulussa* useita kirjoituksia, jotka käsittelivät esikoulukysymystä, sitä millä perusteilla ja miten oppivelvollisuusikää nuorempien lasten kasvatusta ja opetus olisi vastaisuudessa järjestettävä. Ensimmäinen esikoulukysymystä käsittelevistä kirjoituksista oli otsikoltaan *Esikouluvuosi*.³ Kirjoituksessa tähdennettiin sitä, että jo Friedrich Fröbel, lastentarhojen perustaja, oli edellisen vuosisadan puolivälissä suunnitellut ja toteuttanut lastentarhan ja varsinaisen koulun väliin toimintamuodon, jota hän nimitti välitysluokaksi. Tällaisen kasvatavuoden välttämättömyyden olivat opettajat kaikilla paikkakunnilla ja varsinkin kaupungeissa tulleet nyt havaitsemaan. Monet vanhemmat, joiden lapset olivat henkisesti ja ruumiillisesti hyvin kehittyneitä, mutta jotka eivät lain mukaan vielä päässeet kouluun, usein pyytämällä pysyivät, että heidän lapsensa pääsisivät kouluun, vaikkapa vain ylimääräisiksi oppilaiksi. Näillä vanhemmilla oli hätä lastensa puolesta. Koulu ei heitä voinut silloisen lainsäädännön puitteissa auttaa, ja niin saivat lapset jäädä kotiin, useimmiten toimeettomuuteen, sen sijaan että he voisivat ikänsä mukaisesti monipuolisesti kehittyä. (AK 1944, 8, 115.)

Kirjoituksen mukaan Ruotsissa oli esikoulukysymys tullut nyt ajankohtaiseksi ja oli sellainen yhä edelleen. Siellä ei ollut kysymystä lasten oppivelvollisuuden alkamisiän korottamisesta, kuten oli Suomessa.⁴ Siellä ymmärrettiin paremmin pientä lasta ja tämän kehitystarpeita, ja sen vuoksi siellä esiintyi aivan päinvastainen kysymys:

Nykytärkeä vaatimus henkisten lahjojen talteenottamisesta vaikuttaa puolestaan myös esikouluikäisten lasten järkipäisen hoidon ja kasvatuksen kysymykseen. Lääketieteellinen ja psykologinen tutkimus

3. Kyseinen kirjoitus pohjautuu alkuaan *Svensk Lärartidning* -lehdessä olleeseen kirjoitukseen.

4. Sodan aikana Suomessa oli ns. supistettujen kansakoulujen määrä korkeimmillaan, vuonna 1943 yhteensä 1792 koulua (Kivinen 1988, 288).

toteaa, että esikouluvuosilla kehitykseen nähden on suurempi merkitys kuin millään myöhemmällä ajanjaksolla ihmisen elämässä. On tärkeitä tutkia, eikä 6-vuotisille olisi erityisessä esikoululuokassa valmistettava kehitystä edistävä ympäristö, mitä tietä voitaisiin luoda ihanteellinen siirtyminen kodista kouluun. (AK 1944: 8, 115.)

Kuusivuotiaiden kasvatuksesta oli Ruotsissa, erityisesti isommissa kaupungeissa, tullut ongelma. Toivomus päästä kouluun katsottiin oikeutetuksi. Toivomukseen kytkeytyi arvio, että enemmistö kuusivuotiaista ei todennäköisesti ole kypsynyt kansakoulun ensimmäisen luokan opetukseen. Erityinen esikoululuokka, jossa on pieni oppilasmäärä ja yksilöllistetty opetus, jota hoitaisivat asiasta kiinnostuneet ja taitavat opettajat, täyttäisi sen sijaan suuren tarpeen. Esikoulua ei haluttu kuitenkaan tehdä lapsille pakolliseksi. Itsestään selvänä asiana pidettiin sitä, että tällaisen laitoksen järjestämisen tuli kuulua valtiolle:

Jos kiinnittää huomion toisaalta siihen, että kyky sosiaaliseen sopeutumiseen juurrutetaan esikoulussa, ja toisaalta siihen, että nykyinen yhteiskunta kysyy yksityisen mahdollisuutta yhteiseen työskentelyyn ja myös kykyä löytää kosketus lähimmäiseen, niin käsitettäneen varmasti, että esikoululuokan yhteiskasvatus ei ole ainoastaan huonoista oloista lähteneille tärkeä. Niissä tapauksissa, missä todellinen puute vallitsee, on tietenkin yhteiskunnan velvollisuus raivata pois epäkohdat ja ehkäistä henkinen eristäytyminen, joka lapsille on köyhyyden pahimpia seurauksia. Kun sellaiset epäkohdat eivät kuitenkaan hallitse aikamme yhteiskuntakuvaa, eivät ne muodosta pääasiallista perustetta yhden esikouluvuoden järjestämiseksi. Kysymys valtiolle kuuluvan esikoululuokan käytännöllisen suunnittelun pitäisi tulla selvityksen kohteeksi. Monet seikat puhuvat sen puolesta, että kansakoululaitokseen pitäisi sisällyttää esikoululuokka. Pääasia on kuitenkin, että kaikki asianomaiset käsittävät, että valtion esikoululuokan perustamisella on suuri merkitys lasten varttumiseksi henkiseen ja fyysilliseen terveyteen. (AK 1944:8, 115–116.)

Kirjoituksessa *Esikoululuokka – leikkikoulu*⁵ paneuduttiin ruotsalaisten esikoulukokeilun kokemusten kuvailemiseen. Jo syyslukukaudella 1937 olivat kuusivuotiaat saaneet aloittaa koulunkäyntinsä. Örebron kaupungin valtuusto oli myöntänyt määrärahan kahta kokeiluluokkaa varten. Kuusivuotiaat saivat omat luokkansa ja työjärjestyksensä. Kyse ei nyt ollut lyhennetystä ensiluokan kurssista tai lastentarhasta, vaan työskentelytavasta, joka tyydytti kuusivuotiaan kehityksen tarpeita. (AK 1944:9, 131.)

Mikä sitten oli ero tavallista tyyppiä olevan lastentarhan ja esikoululuokan välillä? Kirjoituksen mukaan lastentarhaan tulivat 3–7 -vuotiaat lapset, esikoululuokassa olivat kaikki samanikäisiä. Lastentarhassa päivä alkoi runsaan tunnin vapaalla leikillä, esikoulussa oppitunnilla. Nämä työtapojen eroavaisuudet olivat oleellisia. Samanikäiset olivat samassa vireessä, he kannustivat toisiaan. Esikoululuokassa tahdottiin vastata etenkin kuusivuotiaan älyllisen toiminnan vaatimuksien heräämiseen. (AK 1944: 9, 132.)

Kirjoituksessa *Koulukypsyysongelma esikoulupedagogisesta näkökulmasta katsoen*⁶ todettiin, että esikouluasteella on koulukypsyysongelma suuressa määrin ajankohtainen. Esikoulupedagogin tehtävänä oli edistää lasten yleistä kehittymistä. Tämä käsitti niin lasten motoristen ja älyllisten kuin heidän sosiaalisen kehityksensä. Lasten tuli olla kypsiä aloittamaan koulun normaaliajassa, siis 7 vuoden iässä. Esikoulupedagogin tehtävänä oli myös varoa yrittämästä pakottaa esille tuloksia, jotka eivät olleet lasten saavutettavissa tai jotka olisivat heidän kehityssuuntansa ulkopuolella. Hänen oli pyrittävä luomaan ympäristö ja ohjelma, joka sopi yhteen lasten kehityksen kanssa. Kuusivuotiaiden kohdalla sen katsottiin käyvän parhaiten rakentamalla toiminta tavalisen lastentarhan pohjalle. (AK 1944: 11, 163–167.)

5. Kirjoittaja on alakoulunopettaja, sittemmin Örebron Sosiaalipedagogisen laitoksen johtaja Sigrid Hedström. Kirjoitus on käännetty *Alakansakouluun Svensk Lärartidningissä* olleesta alkuperäisestä kirjoituksesta.
6. Kirjoitus on käännetty *Alakansakouluun* Carin Uhlinin kirjoituksesta ”Skolmognadsproblemet sett ur förskolepedagogisk synpunkt”, *Svensk Skoltidning* 1944, N:o 10, 8–10.

Esikoulureformi oli Ruotsin kouluselonteossa liitetty pyrkimyksiin parantaa heikompiosaiten kasvuympäristöä. Esitetyissä uudistusvaatimuksissa kehitysmahdollisuuksien demokratisoimiseksi korostettiin sosiaalisesta näkökulmasta taloudellisia vääryyksiä. Kasvatuksessa vallinneet puutteet ulotettiin itse kasvuympäristöön. Kirjoituksessa *Esikoulun tärkeys ja perustelu*⁷ argumentoitiin, että esikouluikä oli todellisuudessa ”ihmiseksi tulemisen ja persoonallisuuden kehityksen kultainen ikä”. Minkään muun ikäkauden aikana eivät myöskään kehityshukat olleet suuremmat. Mutta minään muuna ikä kautena eivät myöskään mahdollisuudet olleet suuremmat ”todella tulosrikkaisiin vaikutuksiin niin parantavasti kuin kasvattavasti, jotta voitaisiin oikaista kieroön kasvanutta kehitystä, elähdyttää myöhästynyttä kehitystä tahi sosiaalisesti sopeuttaa yksilö ympäristöönsä”. Toiminta, jota lastenhoitolautakunnat, kasvatusneuvolat ja erityisluokat harjoittivat, näytti alkavan liian myöhäisessä vaiheessa, kun kehitys oli jo lukittunut oleellisiin peruslinjoihinsa. Esikouluikä oli otettava huomioon sekä sosiaalisesta että pedagogisesta näkökulmasta:

Jos yhteiskunnan tässä kohden on tartuttava asiaan tasoittaen, se ei voine tapahtua muulla tavoin kuin että kyseessä olevasta näkökohdasta vähemmän suotuisasta kotiympäristöstä oleville lapsille järjestetään mahdollisuus viettää ainakin jokin osa päivästä kehitystä edistävässä ympäristössä, joka niin pitkälle kuin mahdollista, voi täyttää sen, mikä puuttuu vanhempain kodissa. Se vajavuus, minkä sivistyksellisesti heikompien kotien kykenemättömyys tuottaa näille lapsille, vaatii yleensä pitkän ajan tasoittuakseen. Sen vuoksi on ryhdyttävä toimenpiteisiin jo varhaisella asteella ennen oppivelvollisuuden alkua. Tämän ajatuksen suunta johtaa vaatimukseen, että kouluorganisaatio laajennetussa mitassa täydennetään leikkikouluilla ja sen tapaisilla laitoksilla, missä esikouluikässä olevat lapset leikkien ja muissa askarteluissa voivat saada suunnitelmanmukaisia harjoituksia [- -]. (AK 1944: 15, 228–229.)

7. *Alakansakoululehden* kirjoitus on käännös Evald Franssonin alkuperäiskirjoituksesta. ”Förskoleårets vikt och motivering”, *Svensk Skoltidning* 1944, N:o 25, 7.

Ehdotus välitysluokkatoiminnan palauttamisesta

Lastentarhan vuoden 1944 ensimmäisessä numerossa oli Aune Ståhlbergin⁸ kirjoitus, joka pohjautui hänen pitämäänsä puheeseen Tampereen piirin lastentarhanopettajayhdistyksen 25-vuotisjuhlassa tammikuun 29. päivänä 1944. Ståhlbergin mielestä lainsäädännöllä oli ollut keskeinen merkitys lastentarhatoiminnan muotoutumisessa osaksi suomalaista kasvatustodellisuutta. Hänestä tuntui ihmeelliseltä, mitä muutoksia lastentarhatyössä muutama vuosikymmen oli voinut aikaansaada, miten vanhemman polven lastentarhanopettajat, jotka itse ovat kamppailleet vaikeuksissa olivat osanneet tasoittaa tietä opettajatovereilleen, jotka myöhemmin olivat seuranneet heidän jälkiään. Juuri heidän kokemustensa tulos oli suurelta osin ollut vuoden 1927 lastentarhalaki ja vuoden 1936 asetus, kaksi asiapaperia, jotka heille oli annettu avuksi ja työn turvaksi. Nämä takasivat työn tason ja mahdollisuudet käytännössä toteuttaa lasten kera ja lasten hyväksi kauniita ajatuksia, aikeita ja periaatteita, joita varmasti jokainen oli ollut tulvillaan vastavalmistuneena lastentarhanopettajana:

Paljon on työtä tehty, paljon valistustoimintaa harjoitettu, paljon uhrattu, ennen kuin ainakin jossakin määrin oikea käsitys lastentarhan luonteesta ja lastentarhan merkityksestä nyt on levinnyt yleiseen tietoisuuteen. Mutta yhä vieläkin tässä suhteessa tavataan hämmästyttävää tietämättömyyttä. Ennen kaikkea juuri lastentarhanopettajien on sen tähden sekä puheissaan että etenkin omassa toiminnassaan toteutettava se, mitä lakimme 1§ lastentarhoilta vaatii, että niissä lapsia sekä hoidetaan että kasvatetaan, että siis sosiaalinen huoltotoiminta ja pedagoginen, lapsipsykologiaan perustuva, yksilöllinen kasvatustien kulkevat käsi kädessä. Silloin saamme juuruutetuksi pois vanhan käsityksen siitä, että lastentarha on melko mukava paikka, jossa leikitään jokunen tunti päivässä. Silloin estämme juurtumasta käsityksen, joka nykyään pyrkii voittamaan jalansijaa, että lastentarhasta olisi taas

8. Lastentarhanopettaja Aune Ståhlberg nimitettiin vuonna 1945 sosiaaliministeriön lastensuojelutoimiston lastensuojeluntarkastajan virkaan.

tehtävä kaatopaikka, missä lukemattomat lapset saavat katon päänsä päälle ja ruokaa vatsaansa, ei muuta. (LT 1944:1, 3–4.)

Lastentarhan vuoden 1944 ensimmäisessä numerossa myös Ester Hårdh⁹ kirjoitti otsikolla *Lastentarhan 'isot lapset'* (LT 1944:1). Hänen mielestään lastentarhan askartelut tarjosivat mitä monipuolisimman toiminnan lapsiryhmille 3–6 ikävuoden välillä. Mutta 6–7 -vuotiaana lapsi joutui vaiheeseen, jolloin he alkoivat kehittyä pikkulapsesta koululaiseksi. Lapsen sielunelämässä oli havaittavissa siirtyminen ”subjektiivisesta pikkulapsen leikkelyasenteesta objektiiviseen määrätietoiseen koululapsiasenteeseen”. Tämän kehitysvaiheen huomasi Hårdhin mukaan selvästi lastentarhan isoissa lapsissa varsinkin viimeisen kevätkauden kuluessa. Lapset alkoivat tällöin kaivata uusia kokemuksia ja uusia suurempia sielun- ja ruumiinvoimia kysyviä ponnistuksia. Kouluasteen saavuttaneet eivät voineet olla enää yhtä kiinnostuneita tarjolla olevista jokapäiväisistä puuhailuista kuin ennen. Hårdhin mukaan oli lapsia, jotka alkoivat suhtautua niihin yliolkaisesti, he ”osasivat” jo ne, tiesivät jo etukäteen mitä oli tuleva ja häiritsivät näillä ilmoituksillaan yleistä tunnelmaa. Heidän kasvava toimintahalunsa kohdistui tovereihin joko kiusanteon tai liiallisen ”auttamisen” muodossa. Kasvattajat olivat ymmällä ja yrittivät ehkä parantaa kuria kiristämällä ohjaksia. Tulos oli heikko, sillä ei päästy vaikeuksien aiheuttajaan käsiin: lastentarhan tavalliset askartelumuodot eivät riittäneet kehityksessään kouluiän saavuttaneille lapsille. Hårdhin mielestä oli syytä palauttaa mieliin toimintamuoto, joka oli ollut käytössä lastentarhoissa vuodesta 1891 ja tarkoitti juuri lastentarhan ja koulun välistä kehitysvaihetta, jota toimintaa nimitettiin välitysluokaksi.¹⁰ Sen tarkoituksena oli ”tiedon-

9. Ester Hårdh toimi *Lastentarhan* päätoimittajana vuosina 1937–1949 sekä Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtajana vuosina 1946–1949

10. Hårdhin mukaan toimintamuoto lopetettiin seminaarin lastentarhasta vuonna 1904, koska se kysyi opettajalta siksi perusteellista erikoisvalmistusta, että siihen ei jäänyt lastentarhatyöhön valmistumista aikaa. Vuonna 1905 aloitettiin suomenkielisten lastentarhanopettajien koulutus, joka vaatii opettajilta keskittymistä

janon herättäminen ennen tiedon itsensä välittämistä”. Väilytsluokalla käytettiin muutamina päivinä viikossa 10–20 minuuttia valmistaviin puhe-, kirjoitus- ja laskemisharjoituksiin. Sen määränä oli olla silta kodista ja lastentarhasta kouluun. (LT 1944:1, 6–8; ks. myös LT 1944: 1, 9–10; LT 1944:2, 26.)

Kirjoituksessaan ”Päiväkoti lastensuojelun työmuotona” Annikki Hytönen puolestaan totesi, että sodan puristuksessa on kaikille kasvatusta ja huoltotyössä toimiville paljastunut kotien kohtalokkaita heikkouksia: niiden jatkuvasti herpaantuva ote lapsiin ja varttuvaan nuorisoon. Jokainen tiesi, miten vähän moni kaupunkien ja asutuskeskusten koti tuolloin kykeni lapsilleen tarjoamaan. Isä poissaolevana ei perheenjäsenenä paljoakaan merkinnyt. Äiti voi antaa aikaa lapsille sangen rajoitetusti. Havaitessaan, että kodista puuttuu tilaa, askartelu- ja leikkimahdollisuuksia, lapset hakeutuivat toveriseuraan ja kaduille, elokuviin, kirjastoihin, yleensä johonkin, jossa sai ajan kulumaan. (LT 1944: 2, 19.)

Hytösen mukaan yhä useammalla taholla oli herätty huomaamaan, että jotakin oli tehtävä. Kotien kasvatustoimenpiteitä oli koetettava tukea tai korvata, jotta lapselle voitaisiin säilyttää sen luonnollisin kasvuympäristö. Ennen kun kuitenkin on syytä ehdottaa ja suunnitella uutta, oli otettava käyttöön ne mahdollisuudet, joita jo on olemassa. Oli vain tarkistettava, aiheuttaisivatko muuttuneet olosuhteet joissakin kohdin uudistuksia ja parannuksia, jotka takaisivat varmemman onnistumisen ja paremmat tulokset. Eräs sellainen vanha, mutta sodan aikana ja varmasti sen jälkeenkin entistä ajankohtaisempi ja tärkeämpi lastensuojelun työmuoto oli päiväkotii.¹¹ Päiväkoti voisi vastapainoksi koulun pääasiallisesti älylliselle toiminnalle ja lasten omavalintaisen vapaa-ajan vieton suurelta osalta passiiviselle luonteelle ohjata lasta luovaan toimintaan. (LT 1944: 2, 19; ks. myös LT 1945: 2, 22.)

laajenevaan koulutustehtävään. Toisaalta alakoulu toimintamuodoissaan oli siirtynyt yhä lähemmäksi lastentarhaa. (LT 1944, 1; Hänninen & Valli 1986, 72)

11. Koululaisten päiväkotitoiminnan on katsottu käynnistyneen vuonna 1918. Koululaisten päiväkodeissa lapsille pyrittiin luomaan vapaa, kodinomainen ympäristö vastapainoksi koulutyölle. (Hänninen & Valli 1986, 83–84.)

Hytönen halusi puuttua kysymykseen, jonka ratkaisu kytkeytyi päiväkotiin. Moni lastentarhanopettaja samoin kuin alakoulunopettajakin silloin tällöin oli saanut hoivaansa lapsen, josta voi sanoa, että hän ei ikävuosistaan huolimatta ollut kypsä kouluun. Kirjoittaja tahtoi tähdentää, että kysymys oli lapsista, joissa normaalin kehityksen rinnalla oli havaittavissa koulun edellyttämän keskittyvän ja jatkuvan työskentelyn puutteita. Näiden lasten kohtalo tavallisesti oli luokalle jääminen heti alkuun. Tältä turhalta ja tarkoituksettomalta pettymykseltä he säästyisivät, jos kouluun tuloa siirrettäisiin vuodella ja välivuosi – lastentarha kun ei enää tunnu sopivalta ympäristöltä – esikoulun puutteessa käytettäisiin sopivaan askarteluun ja esiharjoitukseen päiväkodissa. (LT 1944: 2, 21–23.)

Hytösen tarkoituksena oli herättää keskustelua kodin, päiväkodin ja koulun yhteisistä kysymyksistä, jotka hänen arvionsa mukaan lähi-vuosina tulevat vaatimaan yhä suurempaa huomiota. Samanaikaisesti tulisi entistä tärkeämmäksi rakentava ja joustava yhteistyö koulun ja päiväkodin kesken. Siten kyettäisiin ”jo alussa ehkäisemään moni vääriin suuntautuva kehityskulku ja toteutettaisiin kaiken huoltotyön tärkeintä periaatetta, ennakolta ehkäisemistä tai kyllin ajoissa ehkäisemistä”. (LT 1944:2, 23, 27.)

Järjestelmäuudistukset hautautuvat

Lastensuojeluväen kesäkokouksessa 1946 Elsa Borenius¹² puhui päiväkotien tarpeellisuudesta. Boreniuksen mukaan yleisessä tietoisuudessa oli epäselvyyttä käsitteessä päiväkoti, jolla tarkoitettiin sekä seimi-, lastentarha- ja kouluikäisten lasten oleskelupaikkoja. Päiväkotien merkitys koettiin tuolloin erityisen tärkeäksi, koska perheiden toimeentulo

12. Lastensuojeluntarkastaja, sosiaalineuvos Elsa Borenius toimi myös Lastentarhanopettajaliiton sihteerinä 1920–1930 ja puheenjohtajana 1930–1946.

entistä enemmän riippui äitien ansiotyöstä, jolloin yhteiskunnan oli pakko jollakin tavalla huolehtia lapsista. Boreniuksen mukaan päiväkodin merkitys voi muodostua lapsen elämässä tärkeäksi, mutta vain sillä edellytyksellä, että se edes jossain määrin vastaa kotia ja että se ottaa kasvattajan vastuun. Tämä merkitsi pyrkimystä siihen, että päiväko-deista ei muodostuisi vain jonkinlaisia lasten ”parkkeerauspaikkoja”:

Jos päiväkodeistamme muodostuu ainoastaan sosiaalisia laitoksia, ei sellaisiin joutuvia lapsia voida sanoa onnellisiksi. On syytä korostaa, että niin kauan kuin lapsi on pieni, tulisi äidillä olla osapäivätyö, ettei päiväkodin merkitys muutu ratkaisevaksi vaan kiinnekohtana lapsen elämässä pysyisi hänen oma kotinsa. (LT 1946:5, 84; LT 1946: 5, 73.)

Samassa kokouksessa Aune Ståhlberg kuvasi puheessaan lastentarhaa kasvatustekijänä. Hän esitti, että normaalilastentarha oli hyväksi kaikille lapsille, koska se helpotti lapsen sulautumista yhteisöön ja antoi heille kehitysmahdollisuudet. Erityisen tarpeellinen se oli perheen ainoalle lapselle, mutta myös suuriperheisen, uupuneen äidin lapsille sekä sellaisille, joiden koti syystä tai toisesta ei kyennyt antamaan asiaan kuuluvaa kasvatusta, kuten myös eronneiden vanhempien lapsille. (LT 1946:5, 85.)

Kokouksen vilkkaassa keskustelussa todettiin, että neljän tunnin normaalilastentarha on ainoa oikea, mutta olosuhteiden pakosta lastentarhasta, jonka yhteydessä on ns. kokopäiväosasto, ei voida luopua. Kesäkokous päättyi siihen, että päiväkotien säilyttämistä pidettiin edelleen välttämättömänä, kunnes tämän järjestelmän tilalle saataisiin uusi ja parempi. (LT 1946:5, 85–86.)

Sosiaaliministeriön esityksestä asetti valtioneuvosto lokakuun 7. päivänä 1948 komitean pohtimaan ja tekemään ehdotuksen lasten päiväkotijärjestelmän kehittämistä tai korvaamista jollakin uudella järjestelmällä, joka ”nykyistä paremmin vastaisi kotien, äitien ja lasten

hoidollisia ja kasvatuksellisia vaatimuksia”¹³. Komitea sai työnsä valmiiksi 20. maaliskuuta 1951 (KM 1951:72.). Uusien avausten sijasta komitea tyytyi ehdottamaan olemassa olevan ”koteja ja kotikasvatusta tukevan toiminnan laajentamista, henkilökunnan koulutuksen lisäämistä ja yleisen valvonnan tehostamista”.

Komitean mukaan koteja ja kotikasvatusta tukevan työn tarkoituksena oli edistää lasten tervettä monipuolista kehitystä. Lastentarhan toiminnalla oli vanhat perinteet, joten tässä suhteessa voitiin nojautua kokemukseen eikä vain teoreettisiin päätelmiin:

Lastentarha laskee perustan demokraattiselle yhteiskuntakasvatukselle, lapsi oppii toisten lasten parissa, lapsijoukossa, sopeutumaan suurempaan yhteisöön, ottamaan huomioon toisten oikeudet ja tajuamaan velvollisuutensa toisia kohtaan. Eräissä maissa lastentarha liittyy esiasteena kouluun ja on maita, joissa se on oppivelvollisuuden alainen. (KM 1951:72, 9.)

Komitea arvosteli esityksiä, joiden mukaan lastentarhojen olemassaolo ei ratkaise mitään sosiaalisia ongelmia eikä myöskään työmarkkinoiden asettamia kysymyksiä, vaan on olemassa yksinomaan lapsia varten ja lastentarhalla on puhtaasti psykologis-pedagoginen merkitys.¹⁴ Komitean mukaan sosiaalisia ongelmia ei voitu enää sivuuttaa. (KM 1951:72, 9; ks. myös LT 1947: 6–7, 102 ; LT 1947: 8, 108–112; LT 1950:5, 93.)

Päiväkotijärjestelmän kehittämistä pohtineen komitean ehdotusten voidaan kuitenkin katsoa olleen pääpiirteissään samansuuntaisia niiden ehdotusten kanssa, joiden pohjalte lastentarhatoiminnan kehittäminen

13. Komitean puheenjohtajaksi kutsuttiin kansanedustaja Martta Salmela-Järvinen ja jäseniksi Kaarina Axelsson, Lyyli Heinonen, Laura Härmä, Kerttu Saalasti, Eila Vuokko ja Ebba Östenson. Sihteeriksi komitea kutsui Jorma Pasasen.

14. Suomen Lastentarhanopettajaliitto oli vuosikokouksessaan 1949 tähdentänyt lastentarhan alkuperäistä tarkoitusta pedagogisena laitoksena tukea ja täydentää lasten kotikasvatusta sekä lausunut huolestumisensa sen johdosta, että ”nykyinen suuntaus pyrkii muodostamaan lastentarhoista sosiaalisia huoltolaitoksia”. (LT 1949:5, 139.)

rakentui *Lastentarhan* kirjoituksissa. Järjestelmäuudistukset hautautuivat kuitenkin pariaksi vuosikymmeneksi. (Hänninen & Valli 1986, 148.)

Keskustelun eteneminen

Keskustelu koulun ja lastentarhan tiiviimmästä yhteistoiminnasta oli kuitenkin laajenemassa. Seuraavana vuonna *Lastentarhassa* julkaistussa kirjoituksessaan *Koulukypsyys ja lastentarhat* Arvo Lehtovaara nosti esille taas kysymyksen siitä, mikä on koulunkäynnin aloittamiseen parhaiten soveltuva keskimääräinen ikä. (LT 1952:1; vrt. LT 1951: 1, 3–5; LT 1951:2, 25–26.) Erityisesti kysyttiin nyt sitä, miten voitaisiin ”keskitasosta jälkeen jääneiden” lasten kehitystä edistää ja muuttaa heidän kasvuympäristöään edullisemmaksi. Samantapaisia kysymyksiä virisi kasvavien muiden ikävaiheiden osalta. Tällainen oli varsinkin oppikouluun siirtymisen ajankohdan määrittely. Aikaisempaa lähempää yhteistoimintaa kansakoulun ja sen työtä jatkavan oppikoulun välillä pidettiin myös tärkeänä. Aivan samalla tavoin olisi koetettava luoda läheisempää yhteistoimintaa lastentarhan ja kansakoulun välille. Tämä pyrkimys perustui ajatukseen, että juuri lastentarhassa vähitellen saavutetaan koulukypsyysden kannalta tärkeät kehitysvaiheet. Kansanedustaja Tyyne Leivo-Larsson osallistui keskusteluun myös eduskunnassa:

[- -] puhuttu paljon siitä, että lapset on saatava koteihin hoidettavaksi ja äitien asia on pysyä kotona hoitamassa lapsiaan, mutta siinä suhteessa tietysti on allekirjoitettava se [- -] että kaikki äidit eivät ole siinä asemassa, että voisivat olla kotona hoitamassa lapsiaan, ja toisaalta on myöskin otettava huomioon se, että nykyaikainen käsitys lasten kasvatuksesta ja lasten kaikinpuolisesta kehittämisestä edellyttää, että lapset ovat esim. lastentarhassa juuri saamassa tällaista esikouluopetusta, jolloinka katsotaan, että lapsen kasvatusta muodostuu paljon monipuolisemmaksi, kuin jos hän on yksinomaan äidin kasvatuksen varassa. Minä luulen, että tuskin kukaan pystyy kieltämään

tätä käsitystä taikka väittämään sitä vääräksi, koska asiantuntijat ovat sitä mieltä, että juuri lastentarha kehittää lasta lapsen ollessa leikki-ikäinen.¹⁵

Keskustelussa haluttiin kiinnittää huomiota erityisesti siihen siirtymisvaiheeseen, jossa lapsi tuli oppivelvollisuuskouluun. Koulunkäynnin alkamisvaiheelle ja sitä edeltäville vuosille pyrittiin antamaan entistä suurempi merkitys etenkin kasvatuspsykologien toimesta:

Kun nyt kuitenkin muutamat lapsista ovat joutuneet elämään kielellisen kehityksen kannalta epäedullisessa ympäristössä, ilman varttuneempien toverien tai aikuisten riittävää seuraa, josta on johtunut kielellisen kehityksen jälkeenyäisyys, on tästä ollut selvästi todettava seurauksena, että lapsen mahdollisuudet käyttää koulun opetusta hyväkseen ovat jääneet vähäisemmiksi, kuin niiden välttämättä olisi tarvinnut olla. Aikaisemmin pantiin tällaisten tapausten osalta toivo siihen, että kun koulu muuttaa tilanteen yhtä edulliseksi kaikkien osalta – kaikkihan saavat samat virikkeet ja opetukset, kaikkien sanavarastoa koulu kartuttaa yhtä suuressa määrin – tuloksena vähitellen on kielellisen kehityksen erojen tasoittuminen. Näin ei kuitenkaan käytännössä tapahdu. Kenellä väline on paremmin hallussaan, hän kykenee sitä enemmän käyttämään hyödykseen, ja niinpä ne, jotka ovat kielellisessä kehityksessä saaneet etumatkaa, säilyttävät sen joko miltei vähentymättömänä tai joskus jopa sitä suurentaenkin. (LT 1953: 5–6, 82–83.)

Lapsiperheiden ongelmat näyttävät olleen paljolti samankaltaisia kaikissa Pohjoismaissa. Pohjoismaisen lastentarhanopettajakokous (VII) laati vuonna 1953 Göteborgissa julkilausuman, jossa vedottiin yhteiskuntaan lapsiperheiden ongelmien huomioon ottamiseksi. Päivähoitolaitosten pitkät jonot todistivat päivähoitotarpeen olemassaolosta. Vetoomuksessa kiirehditettiin uusien laitosten perustamista esikouluikäisiä lapsia varten ja ehdotettiin pedagogisesti pätevän henkilökunnan kouluttamista eri

15. Kannanotto esitettiin keskusteltaessa ehdotuksesta laiksi lastenseimien ja lastentarhojen valtionavusta 23.5.1952 (1952vp Pöytäkirjat 1, 1032).

ikäisiä ryhmiä varten mainituissa laitoksissa. Vetoomuksen mukaan myös esikouluikäisten lasten oikeuksia tuli valvoa pedagogisen ja psykologisen tutkimuksen ja opetuksen suunnittelussa. Kokeilulaitosten perustamista yliopistojen ja korkeakoulujen yhteyteen tuli tukea. (Hänninen & Valli 1986, 149; LT 1953, 5–6, 86–89.)

Lastentarhoilla ei ollut virallisesti hyväksyttyjä valtakunnallisia kasvatustavoitteita, pedagogista toimintasuunnitelmaa tai sosiaaliministeriön antamia toiminnan sisältöä sääteleviä yksityiskohtaisia ohjeita. Lastentarhoja koskevassa sosiaaliministeriön laatimassa malliohjesäännössä, joka oli peräisin 1930-luvulta, määriteltiin väljästi, että lastentarhan tarkoituksena on tukea ja täydentää lasten kotikasvatusta edistämällä heidän ruumiillista, henkistä ja siveellistä kehitystään. Tarkoituksen saavuttamiseksi lapsille järjestettiin lastentarhassa heidän ikäänsä ja kehitystään vastaavaa toimintaa. Suunnittelematonta lastentarhojen toimintaa ei kuitenkaan ollut. Lastentarhatyön pedagogiset tavoitteet, sisällöt ja menetelmät antoi lastentarhanopettajien koulutus. (Hänninen & Valli 1986, 171; ks. myös LT 1945:2, 22; vrt. LT 1946: 5, 84.)

Toisen maailmansodan loppuvaiheessa esikoulukeskustelu lähti siis liikkeelle alakansakoulunopettajien ja lastentarhanopettajien ammatilehtien kirjoittelusta. Tässä keskustelussa esiopetuksen järjestämisen vaihtoehtoisina ratkaisuna esitettiin 1940-luvulla useita malleja: 1) Lastentarha kokonaisuudessaan (3–6-vuotiaat) ensimmäiseksi kouluasteeksi, 2) Esikoulu kuusivuotiaille oppivelvollisuuskoulussa, 3) Välitysluokka kuusivuotiaille lastentarhassa. Nämä esiopetuksen järjestämisen institutionaaliset, käsitteelliset ja käytännölliset vaihtoehdot, joiden tarkoituksenmukaisuutta koulutuspoliittisessa keskustelussa sittemmin monin eri tavoin pohdiskeltiin, syntyivät jo ennen toisen maailmansodan päättymistä.¹⁶ Koulutusjärjestelmän perusrakenteeseen liittyvää kysymystä ei onnistuttu ratkaisemaan, mutta ”esikoulu” oli tuotu suomenkielen koulutuspoliittiseen sanastoon.

16. Ks. esim. Kivinen 1988; Kuikka 1994; Nurmi 1979; 1981.

3. Koulutusjärjestelmäuudistus ja kuusivuotiaiden opetus

Kasvatushistoriallisessa tutkimuksessa korostetaan usein kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden historiallista kytkeytymistä laajempiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä. (Lowe 2002; van Gorp 2005). Etenkin aatehistoriallisessa tutkimuksessa päätellään aikakauden mentaliteettien, aate- ja oppirakennelmien sekä niiden muutosten luovan sen rakennekokonaisuuden, jonka puitteissa kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöt käyvät selitettäviksi ja ymmärrettäviksi. Taimo Iisalon vuosien 1910–1945 väliseen aikaan paikantamassa siirtymässä pedagogiikasta toiseen on Mika Ojakankaan mukaan kyse kumouksesta, jossa spekulatiivinen kasvatusoppi joutui antamaan tilaa empiiriselle pedagogiikalle, sekä muutoksesta, jossa optimistinen empirismi korvattiin pessimistisellä nativismilla. Nämä opilliset kumoukset ja muutokset ovat Ojakankaan mielestä vain pintailmiöitä verrattuna kokemuksen tasolla tapahtuneeseen perustavaan katkokseen. (Ojakangas 1997, 25–26.)

Maalisvaaleissa 1945 Suomi oli osoittanut siirtyneensä pois fasismista demokraattisten maiden joukkoon. Suurimpien puolueiden yhteisen julistuksen mukaan fasismi tuli hävittää, virkakoneisto kansanvaltaistaa ja puhdistaa ja suurpääoma ottaa tarvittaessa yhteiskunnan

haltuun.¹ ”Kolmen suuren julistus” oli radikaali. (Rantala 1997 42–43.) Jo ensimmäisillä sodanjälkeisillä valtiopäivillä huhtikuussa 1945 tehtiin aloite, jossa toivottiin hallituksen asettavan komitean suunnittelemaan sitä, miten koululaitoksen ja koko opetustoimen henki ja muoto saataisiin vastaamaan niitä vaatimuksia, jotka maan ottama ”uusi demokraattinen suuntaus” ja kasvatustieteen saavutukset sille asettavat.² Aloitteen tekijät olivat huolestuneita siitä, että koululaitoksessa vallitsi demokratian vastainen ja sosiaalisista kysymyksistä piittaamaton henki. Muotonsa puolesta koululaitos ei tyydyttänyt demokratian vaatimuksia, koska paljon lahjakkaita yksilöitä jäi varattomuuden vuoksi vaille korkeampaa opetusta. Lahjat jäivät käyttämättä niillä aloilla, joilla ne parhaiten olisivat hyödyttäneet koko kansaa.³

Vuonna 1945 uuden, yhtenäisen koulujärjestelmän tarpeellisuus oli siis noussut monin tavoin ajankohtaiseksi kysymykseksi. Paremman kasvatuksen aikaansaamisella uskottiin voitavan antaa nuorisolle tehokkaita aseita elämäntaisteluun ja avain koko kansan onnellisempaan tulevaisuuteen. Samana vuonna Aukusti Salo julkaisi tutkimuksensa *Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä* ensimmäisen osan. Salon mielestä suomalaisen kasvatustieteen oli entistä voimaperäisemmin ja uusin suuntauksin käytävä antamaan tukea kasvatusolojen ajankohtaiseen reformityöhön. (Salo 1945, 5–7; ks. myös Koskenniemi 1945; Oksala 1945.)

1. Ajanjaksoa on sittemmin kutsuttu myös ”vaaran vuosiksi”. (Kauranne 1985; Salmela 2000, 99–112, ks. myös Rantala 1997, 38; vrt. Majander 1998, 62.)
2. Sen sijaan Saksassa sodanjälkeisen ajan ensimmäisinä vuosina läntiset miehitysvallat Englanti, Ranska ja Yhdysvallat yrittivät puolestaan ”uudelleen koulutuksen” avulla saattaa voimaan uudet koulutuspoliittiset linjaukset alueittensa kouluissa ja korkeakouluissa. Uudelleen koulutus (die Umerziehung, re-education) oli keskeinen osa liittoutuneiden voittajavaltioiden vuoden 1945 jälkeistä miehityspoliitiikkaa. Uudelleen koulutuksen käsitteellä on tarkoitettu laajemmassa merkityksessä liittoutuneiden kaikkia toimenpiteitä, jotka suuntautuivat fasismin kirkemiseen saksalaisten taloudellisesta, poliittisesta ja kulttuurisesta elämästä. Uudelleen koulutuksen jatkamista pidettiin tärkeänä 1960-luvulle asti. (Anttonen 1998, 233–234, 274.)
3. Valtiopäivät 1945, Toiv. al. n:o 118; Valtiopäivät 1945, Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 19.

Huolimatta siitä, että melko laaja yhteisymmärrys vallitsi koulutusjärjestelmän korjaamisen tarpeesta, uudistuksen sisällöstä ja suunnasta oltiin tuolloin voimakkaan erimielisiä.⁴ Kolme koulutusjärjestelmällistä ratkaisuehdotusta kilpaili keskenään. Oppikoulun kehittämiseen pyrkivä rinnakkaiskoulumalli oli ankkuroitunut tiedonaloihin. Kansakoulun kehittämiseen tähtäävä malli painotti tämän koulumuodon oppilaskeskeisyyttä. Johdonmukainen yhtenäiskoulumalli sen sijaan ponnisti yhteiskunnallisista tavoitteista. (Iisalo 1984, 23–36; Telemäki 1973.) Tässä yhteydessä mielenkiinnon kohteena on Aukusti Salon koulutusjärjestelmän uudistamiseen liittyvä ehdotus. Miten siis kasvatustieteilijä Salon tekemä ehdotus, erityisesti hänen laajassa kirjallisessa tuotannossaan toisen maailmansodan jälkeen keskeiseksi katsottavassa *Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä* -tutkimuksessa, paikantuvat suhteessa näihin uudistusehdotuksiin?⁵

Aukusti Salo toimijana

Aukusti Mauno Salo, vuoteen 1903 Lindroos, oli syntynyt Sääksmäellä 19. elokuuta 1887 torppari August Lindroosin ja Vilhelmiina Gustafssonin perheeseen. Ylioppilaaksi Salo tuli vuonna 1908 Hämeenlinnan klassisesta lyseosta ja jo seuraavana vuonna hän valmistui kansakoulun opettajaksi Jyväskylän seminaarista. Opettajana hän toimi Kalvolassa

4. Yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymiseen on kohdistettu sen syntyvaiheista alkaen voimakasta kritiikkiä. OECD:n jäsenmaiden toteuttamien PISA -vertailututkimusten oppimistulokset näyttävät tuottaneen yllätyksen. Tulosten on nimittäin tulkittu kertovan menestystarinan PISA:n ihmeestä, joka on aivan muuta kuin mitä alkuaan odotettiin. (Simola 2004a, 91–98.) Merkitseekö metafora sitten peruskoulun puolustajien pedagogista torjuntavoittoa? Sittemmin koulukeskustelussa on toisaalta myös nähty, että ”Pisa toi vain välirauhan”. (Uusikylä 2005, 15.)
5. Salon julkaisutoiminnan laajuudesta näiltä vuosilta saa hyvän kuvan Helsingin yliopiston julkaisusta *Yliopiston opettajain ja virkamiesten kirjallinen toiminta vuosina 1944–1950*.

ja Hattulassa ja jatkoi työnsä ohessa opintojaan Jyväskylän kesäyliopistossa ja Helsingin yliopistossa, jossa suoritti filosofian kandidaatin tutkinnon vuonna 1916. Tämän jälkeen hän toimi kansakouluntarkastajana Mikkelin ja Hämeenlinnan piireissä, kunnes vuonna 1919 siirtyi Hämeenlinnan vasta perustettuun väliaikaiseen alkukouluseminaariin johtajan tehtäviin. Vuonna 1927 valtioneuvosto nimitti Salon saman alakansakouluseminaarin johtajan virkaan, jossa hän toimi vuoteen 1947 saakka. Kasvatus- ja opetusopin professorina Salo toimi Helsingin yliopiston historiallis-kielitieteellisessä osastossa vuoteen 1951 asti. (Kauranne 1971; Raatikainen 1988, 72; Hyyrö 1993.)

Aukusti Salo toimi erityisesti uudenaikaisen alakansakoulun opetuksen kehittäjänä ja oppikirjojen tekijänä.⁶ Alakansakoulun luominen oli vaativa suurtyö, johon tehtävään koulumaailma sai sytyttävän kasvattajan. (Halila 1950, 58–59.) *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historiassa* Sisko-Liisa Hänninen ja Siiri Valli (1986, 130–133) tuovat esille Salon ajattelun ja toiminnan monipuolisuuden koulujärjestelmään liittyvissä kysymyksissä. Lastentarhojen tultua asetusteitse kouluhallinnon alaisuuteen, olivat lastentarhanopettajat osallistuneet kesällä 1919 yleiseen kansakoulukokoukseen. Tässä kokouksessa Aukusti Salo oli pitänyt esitelmän lastentarhan ja kansakoulun keskinäisestä suhteesta. Syntyneessä mielipiteiden vaihdossa Salo oli ehdottanut, että lastentarha ja alakoulu tulisi yhdistää kokonaisuudeksi alkuopetusuu- distuksen yhteydessä. Lastentarhat jäivät kuitenkin koulujärjestelmän ulkopuolelle. Oppivelvollisuuslaki tuli vuonna 1921 voimaan ja vakiinnutti alakansakoulun aseman vuosikymmeniksi. Tunnusomainen alkuopetuksen reformaattorille 1920-luvulla oli seuraavanlainen ajattelutapa:

Kasvatuksen alalla on nykyään käynnissä voimakasta uudisraivaustyötä. On paljon uuden etsintää, rakentamista, hapuilua, repimistä, vanhan karsintaa ja äärimmäisyssuuntien esiintymistä [- -]. Kaikkein

6. Aukusti Salon *Meidän lasten aapinen* (1935) julkaistiin näköispainoksena vuonna 2005.

vähimmin kasvatuksen ja opetuksen alalla äkilliset vallankumoukset ovat terveellisiä. Mutta toisaalta kaikkeen vanhaan kiinteästi tuijottaminenkaan ei tiedä kasvatus- ja opetustyön edistymistä. Näin ollen uuteen pyrkinessäni en ole katsonut soveliaaksi vanhaakaan hyljätä, vaan olen sitä käyttänyt, missä se kasvatustutkimuksen periaatteisiini on soveltunut. (Salo 1926, 4.)

Erkki Lahdes on tutkimuksessaan *Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun* osoittanut Salon alkaneen jo 1930-luvun lopulla suunnata huomionsa puhtaasti tieteelliseen työhön (Lahdes 1961, 149). Paavo Päivänsalo on teoksessaan *Suomalaisen kasvatustutkimuksen henkilöhahmoja* kiinnittänyt huomiota juuri Aukusti Salon merkitykseen kasvatuksen tutkimuksen kehittäjänä. Hänen mielestään oleellista on sen toteaminen, että Salon persoonassa harvinaisen sopusointuisesti yhtyivät käytännön koulunuudistajan ja syvällisen tiedemiehen ominaisuudet ja että hänelle yliopiston opettajana, kuten seminaarinjohtajanakin ollessaan, oli erityisen tunnusomaista elämänläheinen ja avarakatseinen suhtautumistapa. Kaikenlainen koulukunta-ajattelu oli Salolle täysin vierasta. (Päivänsalo 1971; 1986.)

Suomalaisen kasvatustieteen historiassa Saloa luonnehditaan paitsi alakansakoulun ja alkuopetuksen uudistajaksi myös Cygnaeus-tutkijaksi ja kasvatopsykologian edustajaksi. Hän oli myös ensimmäinen kasvatustieteen professoreista, joka oli opiskellut kasvatustutkimusta pääaineenaan. Professuuriinsa kansakoulupedagogina profiloitunut Aukusti Salo nimitettiin kasvatustieteen ”hitaan laajenemisen kaudella”, joka on ajoitettu vuosiin 1934–1954. (Rinne, Jauhiainen, Kivirauma & Pennanen 1998, 90–91.)

Aukusti Salon professorikausi oli lyhyt. Pian hänen kuolemansa jälkeen kasvatustieteen kentällä alkoivat puhaltua toisenlaiset tuulet. Hänen vaikutuksensa suomalaiseen kasvatustieteeseen on Päivänsalon mukaan jäänyt ehkä vähäisemmäksi kuin hänen tieteelliset aikaansaannoksensa ja luovat tutkijalahjanssa olisivat edellyttäneet. Esimerkiksi kansalaisten pohjakoulutusta myöhemmin uudelleen muovattaessa ei

riittävää merkitystä annettu näkemyksille alkuopetuksen opettajien erikoiskoulutuksen tärkeydestä. Tosin myöhemmin voidaan palata Salon ajatusten uudelleen arvioimiseen niin tieteessä kuin varsinkin alkuopetuksen uudelleenjärjestämisessä, Päivänsalo ennakoi. (Päivänsalo 1986, 172.)

Kuva Aukusti Salosta ja hänen mittavasta toiminnastaan näyttää yhä vain monipuolistuvan tarkasteltaessa hänen toimintaansa lapsikeskeisen pedagogiikan suomalaisena uranuurtajana. Salon vuonna 1935 julkaisema Alakansakoulun opetussuunnitelma toimi alakansakoulun opettajankoulutuksessa opetusmateriaalina ja koulujen opetussuunnitelmana lähes kaksikymmentä vuotta. Näin opettajakunta perehtyi kokonaisopetusperiaatteen mukaiseen lapsikeskeiseen pedagogiikan sovellukseen. Salon opetussuunnitelma on vuosisadan alkupuolen suomalaisessa lapsikeskeisessä kasvatustajatteluissa kulminaatioteos. Lapsikeskeisen pedagogiikan näkökulmasta kirjoitettuja teoksia ilmestyi Salon julkaisun jälkeen Suomessa vasta 1980-luvulla. (Hytönen 1992, 33–39.)

Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä

Tutkimuksensa alussa Salo esittelee pitkään Ernst Krieckin⁷ ajatuksia yhteiskunnan ja valtion kasvatustvelvollisuudesta, koska hänen näkökantansa tässä suhteessa ”sattuvasti toteavat asian ytimen”. Salon mukaan Krieck käsittelee yhteiskunnan ja valtion kasvatustvelvollisuuden perusteita objektiivisesti, niin että tämä koskee kansanvaltaistakin yhteiskuntaa ja valtiota. Yhteiskunnan ja valtion kasvatustvelvollisuus johtuu siitä, että näiden on yhteisön elossa säilymisen vuoksi pyrittävä säilyttämään objektiivinen järjestys. Tähän kansanvaltaisimmassakin valtiossa tähtäävät sellaiset toimenpiteet kuten oppivelvollisuus ja kou-

7. Ernst Krieck (1882–1947) oli ”kolmannen valtakunnan” pedagogiikan johtavia teoreetikkoja.

lulaitoksen alistaminen kokonaisuudessaan valtion valvontaan. Salo mukaan kasvatusta ei toimi yhteiskunnasta ja valtiosta irrallisena, vaan on sidottu näiden muotoihin. Kansan perinnöllisistä taipumuksista ja sijainnista riippuu, mikä hallitusmuoto kullekin kansalle on otollisin. Missä määrin se voi suoda kasvatuksessa persoonallista vapautta, riippuu myös kansan perinnöllisistä taipumuksista ja sijainnistakin. Totalitaarisen ja demokraattisen yhteiskunnan eroon Salo viittaa muun muassa toteamalla, että ihanteellisin on yhteiskunta, jossa yhteisö ei täydellisesti kahlitse yksilön vapaata kehitystä, vaan käyttää yksilöiden erityisiä voimia yhteisön hyväksi. Tällä tavoin demokraattinen kasvatusta voi toteuttaa sopusoinnussa yksilön ja yhteisön vaatimuksia. (Salo 1945, 50.)⁸

Salon mukaan kaikki ne toimenpiteet, jotka edistivät kansan ruumiillista, sielullista ja moraalista terveyttä, kohottivat sen elinpotentiaalia. Mitä suuremmalle vaaralle alttiina kansan geopolittinen asema oli, sitä tarmokkaammin valtion ja yhteiskunnan oli kansan elinpotentiaalia vaalittava ja kohotettava:

Heikko ravinto, kehnot asunto-olot, taudit, huonot hygieeniset olosuhteet, rappeutunut kotielämä, roskakirjallisuus, elämäntavoitteita madaltava ns. ajanvietekirjallisuus, matalalla liikkuva taide, epämoraaliset ja rikollisuutta esittävät elokuvat, vain sensaationalikkää tyydyttävä ja rämettyynyt sanomalehdistö, velton loiselämän ihaileminen, rikkaiden ja geopolittisesti vähemmän vaaralle alttiiden kansojen esimerkin noudattaminen, henkinen ryhdittömyys, välinpitämätön elämäntapa, uskonnollisen elämän halveksiminen ja liikakulttuuri ovat eräitä kansan elinpotentiaalia jäyttäviä tekijöitä [- -]. Kansan ja sen nuorison elinpotentiaalin vaaliminen merkitsee näin ollen lähinnä

8. Filosof J.E. Salomaa tekemää pesäeroa saksalaissuuntaukseen toisen maailmansodan jälkeen tarkasteltaessa on todettu, että Salomaa ”selviytyi” tästä tehtävästä sotavuosina tutkimansa Snellmanin uudelleenarvioinnin avulla. Vielä syksyllä 1944 Salomaa oli todennut Snellmanin kannattavan totalitaarista valtioteoriaa, jonka mukaan yksilöt ovat olemassa vain valtiota varten. Seuraavana keväänä Snellmanin päivänä Salomaa esitteli päivänsankarin demokratian esitaistelijana. (Salmela 1998, 106–107.)

yhteiskunnan ja sen johdon, valtion uudistavaa asennetta ja kasvattajien kasvatuksen uudistamista. (Salo 1945, 305–306.)

Eri ikävaiheissa olevien lasten kasvatusta tapahtui Salon mukaan jo melko suuressa määrin ottamalla huomioon näiden erilaisuus. Paljon laiminlyöntejä oli vielä kuitenkin olemassa. Kypsymisvaiheesta lukien oli pyrittävä poikien ja tyttöjen eriytyvään kasvatukseen. Salon käsityksen mukaan suomalainen koulu suosi liiaksi ”keskitason” oppilaita. Nämä määräsivät yleensä opetuksen kulun. Heikkolahjaisia koetettiin vetää mukana, ja lahjakkaat eivät saaneet voimiensa mukaan edistystä. Paljon tärkeämpää olisi kuitenkin päästää täysissä mittasuhteissa pursuamaan lahjakkaiden elämänvire, heidän elinvoimansa ja erilaiset kykynsä. (Salo 1945, 307–308.)

Lasten vaiheittaiseen kehitykseen perustuva koulutusjärjestelmä

Tutkimuksen toisen osan elokuussa 1947 päivätyssä alkulauseessa Aukusti Salo toivoo julkaisunsa elvyttävän nuoria kasvatustieteilijöitä, antropologeja ja psykologeja kasvavan suomalaisen sukupolven yksityiskohtaiseen, syventyvään ja avartuvaan tutkimustyöhön. Samoin tekijä toivoo, että kaikki ne, jotka elämäntehtävässään joutuvat nuorison kanssa tekemisiin, sitä hoitamaan ja kasvattamaan tai sen kasvatustoimintaa hallinnollisesti suunnittelemaan, voisivat saada käytännöllistä hyötyä niistä tiedoista, joita tämä tutkimus pystyy kasvavista tarjoamaan.

Salon tutkimuksessa keskeinen koulutusjärjestelmällinen ajatus on se, että koulutusjärjestelmän ja kasvatuksen tulee noudattaa kunkin kansan kasvavien lasten luontaista kehitysrytmiikkaa ja perustua näiden kulloisissakin kehitysvaiheissa ilmeneviin taipumuksiin. Milloin koulutusjärjestelmään tai kasvatukseen sisältyy kansaa rappeuttavia

tai sen kulttuurikykyisyyttä heikentäviä tekijöitä, on kasvatustointa muutettava. Suomen koulutusjärjestelmässä ja kasvatuksessa on tällaisia suuria, kansakunnan elämälle ensiarvoisia, mutta nykyisestäään korjattavia epäkohtia olemassa. Salon mukaan tärkeimmät niistä liittyvät kasvavien kehitysrytmiikkaa, opintoikää, erillis- ja yhteiskoulua sekä mies- ja naisopettajaa koskeviin kysymyksiin. (Salo 1947, 588.)

Salo pitää oppivelvollisuuden alkamisikää koskevaa lainsäädäntöä selvänä, vaikka se ei suosikaan koulunkäynnin aloittamista ennen kuin 7 vuoden iässä. Kansakoulukomitean lakiehdotuksesta sitä vastoin hän sanoo, että se on sekava. Siinä oli ensinnäkin käsitteiden sekaannusta sikäli, että lainsäätäjät kävi määräämään ”kouluiän alkamisen”, sillä tämä merkitsi juuri samaa kuin ”koulukypsyys”. Näin pitkälle ei valtion määrittämisvalta voinut ihmisen fysiologis-psykykkiseen kehitykseen ulottua. Valtiovalta säättää vain ”oppivelvollisuuden alkamisiän” sen perusteella, mikä voidaan todeta lapsen oikeaksi koulunkäynnin alkamisiäksi eli koulukypsyysikäksi. Kun kansakoulukomitean ehdotuksen mukaan lainsäätäjät erikseen määrää oppivelvollisuuden alkamaan lapsen täytettyä kahdeksan vuotta, merkitsee ”kouluiän” ja ”oppivelvollisuusiän” kaksinaisuus sitä, että juuri oppivelvollisuusikää ryhdytäänkin nimensä mukaisesti käyttämään merkkinä, jolloin lapset yleisesti tuodaan kouluun. Mutta kolmaskin lainsäädännöllinen sekavuus ilmeni kansakoulukomitean suunnitelmassa sikäli, että komitea ehdotti lapselle oikeutta päästä jo kuusi vuotta täytettyään oppilaaksi vain tietäntyyppiseen kansakouluun. Tämä osoitti Salon mielestä sitä, että komitea tunnusti lapsen ”koulukykyiseksi” jo kuusivuotiaana. Miksi ei tällaisille lapsille anneta vapaasti oikeutta päästä oppilaiksi kaikkiin kansakouluihin? Minkä vuoksi lapsen koulunkäynnin mahdollisuudet tehdään riippuvaisiksi vain siitä, onko paikkakunnalla vai ei sitä tyyppiä kansakoulua, joka antaisi hänelle tällaisen oikeuden? Tällainen lainsäädäntö oli sekavuuden lisäksi myös epäoikeudenmukaista, päätteli Salo. Samoin hän esitti merkille pantavaksi sen, että Ruotsissa oli jo kiinnitetty paljon huomiota nykyistä oppivelvollisuusikää nuorempien eli niin sanottua

esikouluvuottaan elävien lasten välttämättömään kasvatukseen. Tällöin toteutetut esikoulukokeilut olivat johtaneet suotuisiin tuloksiin. (Salo 1947, 197, 243, 248.)

Salon mukaan kasvatuksen tehtävänä ei ollut ainoastaan kulttuuriomaisuuden siirtäminen uudelle sukupolvelle, vaan samalla sen ensiarvoisiin velvollisuuksiin kuului myös osaltaan kansan elinvoiman säilyttäminen ja kohottaminen sekä sen kulttuurikykyisyyden ylläpitäminen ja tehostaminen. Kasvavien vaiheittaiseen kehitykseen perustuvan kasvatustajärjestelmän lähtökohtana Salolla oli ajatus siitä, että koulu yleensä ja tietyt koulumuodot erityisesti vaikuttavat luontaiseen kehitysrytmiikkaan haitallisesti. Toisissa tapauksissa epäkohdat vähentävät opetussuunnitelmia ja -menetelmiä parantamalla, mutta toisissa tapauksissa tarvitaan koko kasvatustajärjestelmän muutoksia. Tutkimuksensa perusteella Salo oli tullut siihen tulokseen, että suomalaislapset saavuttavat koulukypsyytensä kuusivuotiaina, mikä samalla merkitsee oppivelvollisuuden alkamisikää. Samalla kansan lukumääräisen säilymisen ja lisääntymisen sekä sen elinvoiman kannalta on välttämätöntä saada kasvavien valmistuminen päätökseen siksi ajoissa, että nuori ihminen ennättää hankkia itselleen avioliiton solmimisen taloudelliset edellytykset, jotta hän voi tämän askeleen ottaa ”suotuisimmassa avioitumisikässä”. Siksi myös ehdotus oppivelvollisuusiän ulottamisesta 18. ikävuoteen asti oli arveluttava, mutta opintoajan lisäys sen alkupäästä on perusteltu. (Salo 1947, 248–255, 588–593.)

Lisäksi poikien ja tyttöjen kasvatuksen tuli esipuberteettivaiheesta alkaen tapahtua erilliskouluissa:

Kun yhteiskoulu – tämän käsitteen laajassa merkityksessä – on meillä päässyt leviämään yleiseksi, tuottaa koulujärjestelmän jälleen tervehdyttämisen vaikeuksia. Mutta ne eivät voi olla voittamattomia, koska suurempiakin muutoksia koululaitokseen suunnitellaan ja niitä pannaan toimeen. Olisi erittäin suotavaa, että yhteis- ja erilliskoulukysymystä ryhdyttäisiin yhä laajemmin tutkimaan ja harkitsemaan. Toivottavasti tämä tutkielma antaa kumpaankin suuntaan jonkin-

laista sysäystä. Asian kauaskantoisuus sekä koululaitoksellemme että kansamme olemassaololle ja kulttuurimme kehitykselle on tekijälle paljastunut tutkielman valmistuessa. Ongelman arkaluonteisuudesta huolimatta en katso silti voivani jättää tutkimuksen tuloksia julkaisematta. (Salo 1947, 482.)

Salo hahmotteli tutkimuksessaan myös julkisissa laitoksissa palvelevien mies- ja naispuolisten kasvattajien työnjakoa. Tämän työnjaon mukaan pienet lapset tarvitsivat naispuolisen kasvattajan äidillistä hoivaa ja kasvatusta, sen jälkeisinä kehitysvuosinaan mies- ja naisopettajien kasvatusta ja opetusta. (Salo 1947, 592–593.)

Koulujärjestelmäkomitean esittäessä painokkaasti vuonna 1948, että Suomessa oli päästävä jo kauan tavoiteltuun yhtenäiskoulujärjestelmään, Salo kirjoitti asiasta vielä artikkelin *Opettajain lehteen*. Salon mielestä yhtenäiskoulun teoreettisissa perusteluissaan komitea tarkoitti konsentristä eli keskitettyä yhtenäiskoulujärjestelmää, jonka tulee olla kaikille kasvatettaville identtinen. Käytännöllisesti toteutettaviksi tarkoitetuissa ehdotuksissaan komitea sitä vastoin päätyi kaikkiaan kuuteen eri keskikoulutyyppiin. Sivistysarvoltaan näistä eräät olisivat olleet Salon mukaan toisistaan yhtä paljon eroavia kuin ainakin kaksi eri koulumuotoa. Tosiasiassa kysymyksessä oli vain nimellinen yhtenäiskoulujärjestelmä, mutta käytännössä järjestelmä, jota voitiin verrata rinnakkaiskoulujärjestelmään. Sitä vastoin lasten erilaiset kehitystendenssit, heidän lahjakkuutensa tai lahjattomuutensa, vanhempien halu suunnata lapsiansa tiettyyn ammattiin, Suomen sangen erilaiset yleiset ja paikalliset olosuhteet vaikuttivat siihen, että olisi ollut luonnollista noudattaa ns. differentioituvaa eli eriytyvää yhtenäiskoulujärjestelmää. Itse asiassa tämä oli sama periaatteellinen ratkaisu, mihin koulujärjestelmäkomitea käytännöllisissä suunnitelmissaan oli päätynyt:

Jos siis vihdoin meillä käydään käsiksi koulujärjestelmän reformointiin, niin sen tulisi tapahtua ei ainoastaan kansakunnan kokonaisuudessa, vaan myös koululaitoksen kokonaisuuden merkeissä [- -] Olemme ilmeisesti kauan odotetun yhtenäiskoulujärjestelmän kynnyksellä.

Toivottavaa vain on, että tätä suurta asiaa ei hukuteta pikkuseikkojen korostamiseen, eikä pinttyneiden persoonallisten mielipidesuuntien omaan liikätärkeyteen [- -]. Kokonaissuunnitelman laatiminen ei merkitse sitä, että sen pystyisimme toteuttamaan yhdellä haavaa. Toimeenpanon täytyy monista syistä tapahtua vähitellen. (Salo 1949, 137–138, 140.)

Aikalaisarvioita

Aikalaisarvioissa tutkimuksen ensimmäisen osan aihetta, kasvavien biologista kehitystä, pidettiin laajana, mutta monessa suhteessa perustana varsinaiselle pedagogiselle tutkimukselle. Tässä yhteydessä pantiin merkille se seikka, että tekijä oli tutustunut myös biologiseen ja lääketieteelliseen tutkimukseen. Teoksessa käsiteltyjä perinnöllisyyden ja ympäristön vaikutuksia pidettiin kasvatuksen keskeisimpänä ongelmana. Salon arvioitiin käsittelevän varsin objektiivisesti tämän alan kysymyksiä. Molemmat tekijät olivat vaikuttamassa nuoren ihmisen kasvuun ja kehitykseen. Suotuisin tulos oli saavutettavissa silloin, kun yhteiskunta kykeni huolehtimaan näistä molemmista perustavaa laatua olevista tekijöistä parhaalla tavalla. Perinnöllisyyteen ei ollut helppo vaikuttaa, mutta ympäristöä, toisin sanoen sosiaalisia olosuhteita, ravitsemusta, hygieenistä tasoa ja muita ruumiilliseen kehitykseen kuuluvia asioita katsottiin voitavan parantaa sopivien toimenpiteitten avulla. Teoksesta katsottiin olevan suurta hyötyä paitsi varsinaisille kasvatustyössä oleville henkilöille myös lääkäreille ja sairaanhoitajattarille. Se täytti huomattavan aukon suomalaisessa kasvatusopillisessa kirjallisuudessa. Kasvavien ruumiillista kehitystä ei aiemmin ollut näin perinpohjaisesti käsitelty. Siihen kannatti myös vanhempien tutustua, mikäli he tahtoivat saada opastusta nuorten elämänilmiöitten tuntemiseen ja seuraamiseen lapsen ensi hetkistä alkaen. (Lyytinen 1946, 24–25.)

Arviossaan Juho Hollo totesi, että Salo oli tutkimuksensa alkuosassa käsitellyt suomalaisten kasvavien biologisen kehityksen vaiheita ja ilmiöitä. Toinen osa taas oli omistettu psyykkisten kehitysvaiheiden tarkastelulle. Hollon mukaan tuskin erehtyi, jos otaksui tutkimuksen kolmannen osan sisältävän saman kehityskulun seuraamista sosiologiselta kannalta:

Kolmatta osaa odottavalla on kuitenkin, jos nämä asiat yleensä häntä kiinnostavat ja jos hän on tottunut lukemaan luettavaansa tarkasti, jo ilmestyneissä valtavissa nidoksissa runsaasti mielenkiinnon ja harkinnan kohteita. Nyt esiteltävänä olevan II osan [- -] selostaminen ei tietenkään voi tulla tässä kysymykseen [- -]. On sanomattakin selvää, ettei tällainen laaja tutkimus voi parhaassakaan tapauksessa olla kaikilta kohdin yhtä vakuuttava eikä käsitellä hyvin tärkeitä kysymyksiä. (Hollo 1948, 291.)

Hollon näkemyksen mukaan Salon teoksen toisen osan kaksi lukua ”Erillis- ja yhteiskoulu” ja ”Mies- ja naisopettaja” tuovat muutenkin kuin kvantitatiivisesti hyvin painavan lisän koko teokseen. Tekijää oli erityisesti kiitettävä siitä, että hän oli vaivautunut yksityiskohtaisesti selostamaan yhteiskoulusta käytävän kiistan ja siten luonut kysymyksen käsitteilylle kulttuurihistoriallisen taustan. Oman todistusaineiston hankinnassa hänellä tosin ei ollut riittävän hyvää menestystä, ja siitä johtui, että se ankara tuomio, jonka yhteiskoulu sai, lopultakaan tuntunut kyllin perustellulta. Salo tiesi varsin hyvin, että tämä erillis- ja yhteiskoulukysymys ei ole vain psykologis-siveellinen, vaan että se on suurelta, ehkä suurimmalta osalta taloudellis-sosiaalinen, kuten myös mies- ja naisopettajaa koskeva kysymys. Toisaalta se kielteinen näkemys, joka Salolle oli, varmaan hänen hämmästyksekseen, yhteiskoulua koskevasta tutkimuksesta koitunut, oli suurin piirtein oikea, vaikka liian synkkä, ja että varmaan olisi onnellisinta, jos nuorison koulunkäynti voitaisiin järjestää Salon suunnitteleamalla tavalla. (Hollo 1948, 292.)

Salon virittämään erillis- ja yhteiskoulukysymykseen palasi vielä neljän vuoden kuluttua Antti Sointu *Kasvatusopillisessa aikakauskirjassa*. Noin kolme vuotta aiemmin hän oli toteuttanut kristillisen kasvatuksen keskuksen tukemana ja kouluhallituksen luvalla muutamissa eri puolilla maata sijaitsevilla oppikouluissa kyselyn, joka koski oppikoulunuorison uskonnollis-siveellistä tilaa. Koska monet kasvatusasioista kiinnostuneet olivat toivoneet, että kyselyn tuloksia saatettaisiin julkisuuteen, oli paikallaan käsitellä tämän lehden palstoilla niitä tuloksia, joita kysely antoi. Yhteis- ja erilliskoulujen oppilaiden siveellisyyden välinen suhde oli niistä tekijän mukaan kiintoisin. Tämä lähinnä Salon tutkimusten johdosta esille tullut kysymys, joka aiheutti joitakin vuosia sitten vilkasta keskustelua ja ajatusten vaihtoa kasvattajien keskuudessa, saisi nyt uutta huomioon otettavaa valaistusta. (Sointu 1952, 182.)

Sointu katsoi, että kaiken kaikkiaan voi Salon tutkimuksesta yhteis- ja erilliskoulujen oppilaiden siveellisyydestä tehdä sen johtopäätöksen, että se on vähemmän luotettava kuin se kuva, jonka hänen kyselynsä antaa. Kyselyn huomattavimpana tuloksena olikin se, että ero yhteis- ja erilliskoulujen oppilaiden siveellisyydessä ei ollut sellainen, kuin Salo oli sen teoksessaan kuvannut. Arvovaltaisen ja ansioituneen pedagogin taholta oli aiheettomasti hyökätty yhteiskoulua vastaan, mikä hyökkäys oli nyt edes osittain torjuttu. Sellaisiin koulunuodistuksiin, jotka pyrkivät kokonaan poistamaan jommankumman näistä koulumuodoista, ei tämä kysely antanut aihetta. Kuten Salo oli tutkimuksensa toisen osan alussa ennakoanut, tietyn kehitysilmiön tutkija arvostelee menetelmiä tavallisesti ahtaammin kuin toinen tutkija, joka joutuu tekemisiin monien ilmiösikermien kanssa. Erilaisten tutkimusmenetelmienkin ymmärtäminen kasvaa perehtyneisyyden myötä. (Sointu 1952, 183; Salo 1947, 10; vrt. Bruhn 1952.)

Koulutusjärjestelmän uudistaminen ja ”uusi demokraattinen suunta”

Tarkasteltaessa Suomen selviytymistä länsimaisena demokratiana Neuvostoliiton naapurina on pantu merkille se, että Suomen tietä selittää pikemminkin jatkuvuus yli sotavuosien. Yhteiskunta ei murentunut miehitysarmeijoiden jalkoihin, ja oikeusjärjestys sekä poliittisen järjestelmän perusteet säilyivät käytännössä koskemattomina. Suomi irtaantui kansandemokratioiden tieltä, koska juuri jatkuvuus voitti katkoksen. Kansallisen ”kulttuuri-konservatismen traditio” jatkui pitkälle 1960-luvulle asti. (Majander 2002, 17.)

Pedagogiselle keskustelulle olivat tunnusomaisia 1940-luvulla periaatteet, joilla pyrittiin vahvistamaan kansan henkistä ja ruumiillista kuntoa kestämaan sota-ajan rasituksia. Eettisestä kasvatuksesta, isänmaallisuudesta ja liikunnan edistämisestä kannettiin erityistä huolta. Kotiseutuhenkisyys ja toiminnallisuus sopivat hyvin sodanaikaiseen kulttuuri-ilmastoon. Silloisissa lehdissä ja radiossa oli runsaasti tietoja saksalaisesta ja kotimaisesta kulttuurista. Sodan jälkeen alkoivat kulttuurivirtaukset saapua yhä enentyvästi muilta suunnilta. (Kauranne 1985, 37.)

Theodor W. Adorno muotoili kriittisen kasvatustieteen sekä kasvatus- ja sivistysajattelun keskeisen kysymyksen artikkelissaan, joka oli otsikoitu *Kasvatus Auschwitzin jälkeen* (*Erziehung nach Aushwitz*). Kasvatuksen tuli nyt suuntautua siihen, että Auschwitz ei enää koskaan toistuisi. Kasvatuksen tärkein tehtävä oli barbarian ehkäiseminen: ”Kaikkien tapahtuneiden kauheuksien valossa tätä ei tarvitse eikä pidä edes perustella.” Adornon mukaan kasvatuksen keskeistä velvoitetta ei vielä ollut kyllin syvällisesti tiedostettu ja tähän sisältyi myös katastrofin uusiutumisen mahdollisuus. Hän oli huolestunut siitä, että kahdenkymmenen vuoden takaisten tapahtumien toistuminen ei vaikuttanut enää mahdottomalta ajatukselta. Adorno ajatteli, että 1800-luvun lopulla alkanut nationalismin nousu, joka lopulta kulminoitui juutalaisten

kansanmurhaan, oli ilmaus sellaisesta voimakkaasta yhteiskunnallisesta tendenssistä, jota ei voitu kuitata humanismin ja valistuksen linjasta poikkeavana yksittäisenä, historiallisen harha-askeleena. (Anttonen 1998, 163; Siljander 2002, 155.)

Vaikka Theodor Adorno puhui kasvatuksesta Auschwitzin jälkeen, ei hänen erittelynsä rajoittunut natsihallinnon julmuuksiin, vaan yleisen tuhoavan käyttäytymisen juuriin ja kasvatuksen mahdollisuuksiin sen ehkäisemisessä. Peruskysymys oli kasvatuksen ja auktoriteettiuskon välinen suhde. Adornosta oli liian pinnallista selittää natsihallinnon tapahtumat saksalaisen auktoriteettiuskon ilmentymäksi, vaan kysymys oli pikemminkin vanhojen auktoriteettien liian nopeasta menettämisestä. Vanhojen auktoriteettien sortuessa ihmiset eivät olleet henkisesti valmiita äkilliseen itsemääräämisoikeuteensa. Tämä mahdollisti sellaisten auktoriteettirakenteiden muodostumisen, joihin ihminen alistui vapaaehtoisesti ja joita ei tarvinnut omaa järkeä käyttämällä perustella. Adornon mukaan kansallissosialismi eli vielä 1960-luvun Saksassa edelleen tietyissä muodollisissa ajattelutavoissa, joiden tunnusmerkkejä olivat pakonomainen konventionalismi, taipumus sopeutua vallitsevaan ja jakaa maailma musta-valkoisesti hyvään ja pahaan, meihin ja vihollisiin. Tällaista ajattelua leimasi lisäksi kaiken poliittisuuden kieltäminen, jolla etenkin oli poliittisia seuraamuksia asettumisessaan vallitsevan autoritaarisen järjestyksen säilyttämisen palvelukseen. (Anttonen 1998, 163; Siljander 2002, 156.)

Toisen maailmansodan jälkeen olivat monet pedagogit myös Suomessa alkaneet vierastaa kansallissosialismin helposti mieleen palauttavaa kuuliaisuuskasvatusta, mutta muutamille se oli vielä tuolloinkin ”ainoa oikea tapa suoristaa kierron kasvanutta nuorta taimea”. Tätä mieltä oli Mika Ojankankaan mukaan muiden muassa Salo, mutta ei siveellisen vapauden teleologinen horisontti silmämääränään vaan kansakuntana ymmärretyn valtion elinpotentiaalin lisäämisen takia. Ojankankaan mielestä Salolle valtion tärkein voimavara, sen olemassaolon ja kehityksen kulmakivi ei nimittäin ollut, kuten Snellman oli luullut,

kansalaisten sivistys, vaan kansakunnan elinpotentialin summa. Siksi Aukusti Salolle aivan kuin kansallissosialismille myös tasa-arvo taas oli elämänvastainen utopia – pelkkä ”harhakuvitelma, kaunis satu”. (Ojakangas 1997, 208–209.) Saara Tuomaala on kirjoituksessaan pitänyt tärkeänä juuri modernien pedagogien maailmankuvan ja tekstien välisten yhteyksien selvittämistä. Hänen mielestään Ojakankaan tutkimuksessa onkin poikkeus juuri se, että suosittujen aapisten kirjoittajan Aukusti Salon aatemaailman kansallissosialismia ei ole irrotettu hänen kasvatustieteellisestä ajattelustaan. (Tuomaala 1999.) Salon ”elämänmyönteistä” aatemaailmaa ei kuitenkaan vielä Jean-Jacques Rousseau tai Ranskan vallankumouksen tasa-arvokäsitysten arvostelu tee kansallissosialistiseksi. Muun muassa Salon ajatus kaikkien kansalaisten juridisesta yhdenvertaisuudesta yhteiskunnassa saattaa olla hankala yhdistää kovin suoraviivaisesti kansallissosialismiin. Vastustaessaan oppivelvollisuuden pidentämistä nuoruuskaudella Salo perusteli näkemystään tässä yhteydessä mielenkiintoisella tavalla: ”nuorukaisten ja neitokaisten on saatava autonomisuuteen pyrkimisensä mukaista vapautta ja demokraattisen yhteiskunnan vapaan miehen ja naisen ajattelutottumuksia”. Salon tekemä ero totalitarismin ja demokratian välillä oli toisenlainen kuin oli esimerkiksi Salomaan tekemä ”pesäero”.⁹

Suomenkielistä kansakoulunopettajistoa edustava *Opettajain lehti* painotti 1940-luvun koulujärjestelmäkeskustelussa Salon tapaan taitoja, käytännön ja työkoulun merkitystä, lahjakkuuden kaksijakoisuutta ja perinnöllisyyden vaikutusta, kasvatusta, kansakoulun oppilaskeskeytystä ja personalisaatiota. (Telemäki 1973, 95.) Koulunuudistuksen toteutumisen kannalta merkityksellisiä olivat kasvatustieteellisen keskuslaitoksen perustamiseen tähänneet ehdotukset. Laitoksen tehtäviin nimittäin suunniteltiin ennen muuta oppikoulun kehittämistä, mutta myös kansakoulun sota-aikana lamautuneen uudistustyön jatkamista. Laitoksen tärkeyttä korosti Salo, jonka mielestä etenkin koulunuudis-

9. Tosin kansallissosialistisessa Saksassa yhden äärimuotonsa saanut rotuhygienia on Salon kasvatustieteellisen ajattelun yksi elementti (ks. Salmela 1998, 106–107; Salo 1947, 592).

tuksessa tarvittiin ”kasvatustieteemme vaurastumista, jottei eksyttäisi koulumestariin mietiskelyyn tai vieraiden lainojen kokeiluun”. (Salo 1945, 56; ks. myös Lahdes 1961.) Suomen koulutusjärjestelmän uudistamiseksi suunniteltu yhtenäiskoulumalli ei vielä 1940-luvulla saanut kovin suurta kannatusta. Toisaalta on ilmeistä, että Salo oli tässä tarkastelluilla ehdotuksillaan osaltaan vaikuttamassa siihen, että koulunuudistuksessa suuntauduttiin yhä enemmän pedagogisiin kysymyksiin ja opetussuunnitelmatyöhön, joka sitten osoittautui uudistuksen toteuttamisen kannalta hedelmälliseksi. Puheessaan 1940-luvun lopulla Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikokouksessa Salo totesi: ”Kun näiden muutosten kesken todetaan jatkuvuutta, puhumme kehityksestä. Tähän alituisten muutosten virtaan kiertyy myös kasvatuksen lakkaamaton kehitys”. (Salo 1950, 14.) Kansakoulunopettajien kannanotot muuttuivat yhtenäiskoulukysymyksessä 1950-luvulle siirryttäessä monestakin syystä. Kun *Opettajain lehti* alkoi tuolloin ajaa uutta yhtenäiskoulujärjestelmää, perusteet olivat kuitenkin vielä paljolti hallinnollis-organisatorisia. (Telemäki 1973, 95–96). Nykykeskustelijoista on vaikuttanut paradoksaaliselta, että poliittisesti ja pedagogisesti edistykselliseksi koetun koulutusreformin, peruskoulu-uudistuksen, toteutti Suomessa poliittisesti ja pedagogisesti konservatiivisena pidetty opettajakunta, ja että tulokset vastasivat kenties paremmin kuin muualla tuon uudistuksen tavoitteita (Simola 2004a, 95–96). Mutta oliko opettajakunta oikeastaan koulunuudistuksen toteutuksen pedagogisissa arvioissaan konservatiivista? Tuolloisten toimijoiden jakaminen yhtenäiskoulun kannattajiin ja vastustajiin on havaittavissa pinnalliseksi siinä mielessä, että kyse oli myös ristiriidasta kaikille kansalaisille tarkoitetun yleissivistävän koulutuksen sisällöstä ja laajuudesta (Iisalo 1984, 35–36).

Edellä on pyritty kohdentamaan huomio lähinnä siihen, miten Salo kasvatustieteilijänä ehdotti tekemiensä tutkimusten nojalla kasvatusta ja koulutusjärjestelmää uudistettavaksi toisen maailmansodan jälkeen. Vaikka yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyminen oli 1940-luvulla

lukuisten aloitteiden ja määrätietoisien suunnittelutyönkin kohteena, kaikille kansalaisille yhteinen peruskoulu toteutui vasta 1980-luvulla, luovuttaessa peruskoulun siirtymävaiheen tasokurssijärjestelmästä (Uusikylä 2005, 15). Kuusivuotiaana alkavalle kuusivuotiselle kansakoululle rakentuva yhtenäiskoulujärjestelmä, jota Salo ehdotti tutkimustyönsä perusteella, oli tyystin toisenlainen ratkaisumalli.¹⁰

10. Nimitystä yhtenäiskoulujärjestelmä ei tässä yhteydessä ole pidetty lainkaan asianmukaisena, koska tässä mallissa oppikoulun jääminen kansakoulun rinnalle on katsottu rinnakkaiskoulujärjestelmän säilyttämiseksi (Iisalo 1984, 30).

4. Koulutusjärjestelmän uudistamisen siirtyminen

Koulutusjärjestelmän uudistamisen keskeinen kysymys oli 1940-luvulla ollut uudistuksen sisältö ja suunta. Kuten edellä todettiin, paremman kasvatuksen ja koulutusjärjestelmän aikaansaamisella uskottiin voitavan antaa nuorisolle yhä tehokkaammat aseet elämäntaisteluun ja avain koko kansakunnan onnellisempaan tulevaisuuteen. Juuri siksi oli myös Aukusti Salon mielestä suomalaisen kasvatustieteen entistä voimaperäisemmin ja uusin suuntauksin käytävä tukemaan kasvatusoalojen ajankohtaista reformityötä. Tätä reformityötä tukeakseen Salo oli julkaissut vuosina 1945–47 alkuaan kolmiosaiseksi suunnittelemansa tutkimuksen *Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä*. Mainitulle tutkimukselle pitkälti rakentui myös Salon teos *Johdatus yleiseen kasvatusoppiin*.

Aukusti Salon viimeiseksi jäänyt teos julkaistiin vuonna 1952. Karl Bruhnin (1952) kirjoittamien alkusanojen mukaan Salo oli päättänyt palata kirjallisuudessa toiminnassaan oppikirjatyöhön, jota hän oli tehnyt jo vuosikymmeniä aikaisemmin.¹ Urpo Harvan mukaan näissä yleisissä

1. Karl Bruhn toteaa esipuheessaan, että Salo viimeisellä teoksellaan ”antaa neuvoja kaikille Suomen opettajille”. Oppihistorialliseen tai tieteelliseen diskurssiin Salo ei Bruhnin mukaan osallistu joitakin lyhyitä viittauksia lukuun ottamatta, mutta ottaa kärkekkäästi kantaa aikansa ”aatteelliseen tilaan”. Salon käsitys yhteiskunnasta on kuitenkin sopusoinnussa niiden eugeenisten lähtökohtien kanssa, joihin hänen ajatuksensa kehityksestä ja kasvatuksesta perustuvat. (Nuutinen 1994, 86–87.)

kasvatusopeissa arvosteltiin usein yksityiskohtaisesti kasvatusilmiöitä ja annettiin käytännöllisiä ohjeita ja osoitettiin päämäärä, jota kasvatuksessa piti tavoitella. Hänen mielestään ei kuitenkaan voinut olla mitään normatiivista tiedettä. Harva huomauttikin siitä, että ”pedagogit toisinaan ovat ahtaneet teoksiinsa sellaistaakin ainesta, jonka merkitystä yleiselle kasvatustieteelle on aihetta kysyä”. Sen sijaan systemaattisen kasvatustieteen yksinomaisen tehtävä oli kasvatustodellisuuden tutkiminen. (Harva 1968, 7–9.)²

Paavo Päivänsalon mielestä mainitussa teoksessa esitetyt asiat perustuivat vankalle tieteelliselle pohjalle, mutta samalla ne olivat Salon noin nelisenkymmentä vuotta kestäneessä kasvattajan tehtävässä käytännössä kokeilemia. Tähän teokseen sisältyi Päivänsalon mielestä myös siinä määrin uudenlaista kasvatusteoriaa, että se ansaitsi tulla yksityiskohtaisemminkin tarkastelluksi kasvatuksen tutkimuksessa. (Päivänsalo 1971, 322–323.) Näitä kasvatusoppeja on Mika Ojakangas puolestaan kuvannut oppaiksi, joissa on runsaasti tutkimuksiin vetoavia perusteluja sille, miksi kasvattajan on toimittava tietyllä tavalla. Samalla ne kertovat, mikä on ollut filosofisesti tai tieteellisesti sekä myös virallisesti perusteltua toimintaa. (Ojakangas 1997, 26.)

Seuraavassa koulutusjärjestelmäuudistuksen siirtymistä koskevassa tarkastelussa käytetään päälähteenä mainittua Salon postuumisti julkaistua teosta sekä teoksen aikalaisarvioita.³ Samalla esitän seuraavainlaisia kysymyksiä: Mitkä olivat Salon yleisen kasvatustieteen keskeisiä kysymyksiä? Millaisille koulutusjärjestelmän uudistamista käsitteleville ajatuksille tuo yleinen kasvatustiede rakentui? Erosiko Salon ajattelutapa muista aikalaisten näkemyksistä?⁴

2. Kyseessä lienee samalla viimeinen suomalainen ”yleisen kasvatustieteen” esitys. Urpo Harvan *Systemaattinen kasvatustiede* julkaistiin vuonna 1960.
3. Sanna Kivimäen (2005) Otavan arkistosta antaman tiedon mukaan teoksen toimitti, mutta myös viimeisteli professori Karl Bruhn. Otavan arkistoon oli tallennettu aikalaisten kirja-arvosteluja Salon teoksesta.
4. Vahvat yhteydet saksalaispedagogiikkaan osoittautuvat tutkitun teoksen valossa jossain määrin ongelmallisiksi Salolle, kuten myös Salomaalle ja Koskenniemelle. Tämä ilmiö ei ole yksin suomalainen. Tekstit sisältävät joitakin viittauksia tai vihjeitä siitä, että Salo, Salomaa ja Koskenniemi ovat teoksiaan kirjoittaessaan

Kasvatus ja elämän kokonaisuus

Aukusti Salon teos *Johdatus yleiseen kasvatukseen* käsittelee yksilön kehitystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä, pedagogiikan tehtäviä ja merkitystä, kasvatettavia ja kasvattajia sekä kasvatusta eugeenisena toimintana. Teoksessaan Salo määrittelee kasvatuksen käsitteen siten, että ”kasvatus kulttuuriyhteiskunnassa on sekä vaistopohjainen että tietoinen ja järkijohteinen elämän ja kulttuurin funktio, jonka avulla ihminen pyrkii suunnitelmallisesti ja jatkuvasti kirvoittamaan lastensa ja yleensä kasvavien kehitysvoimia ja johtamaan heidän kehitystään säilyttääkseen sukunsa ja sen saavutukset sekä taatakseen niiden edistymisen”. Salon mukaan luontoperäiseen kehitykseen pohjautuvaa kasvatusta toteutetaan sekä kasvavien oman kehityksen tukemisena ja täydentämisenä että häiriöiden ja estojen poistamisena. Kasvatuksen on pidettävä silmällä sekä kasvatettavan nykyhetken vaatimuksia että hänen ja yhteiskunnan tulevaisuutta. (Salo 1952, 30–33.)⁵

Laajimmin käsitettynä kasvatus oli Salolle vain elämänkokonaisuuden osatoimintaa.⁶ Se oli tärkeimpiä niistä tekijöistä, joiden varassa

joutuneet pohtimaan fasismien ja kansallissosialismin merkitystä. Salomaan teoksissa tämä ilmenee siten, ettei hän esittele, kuten aikaisemmassa *Yleisessä kasvatustieteessä* (1943), fasistisen pedagogiikan oppi-isän Krieckin ajattelua. Samoin se ilmenee myös yltiönationalismin tuomitsemisena. Salo puolestaan (tai Bruhn hänen puolestaan postuumin teoksen toimittajana) on lieventänyt aikaisemmin esittämiään (1945), Krieckiltä omaksumiaan yhteiskuntanäkemyksiä, joiden mukaan mm. valtio edustaa alistavaa, ylikylöllistä tahtoa. Hollo myös viittaa Krieckin ajatuksiin, joista kiinnostavimpiin hän lukee vaatimuksen kasvatustieteen autonomiasta. (Nuutinen 1994, 79.)

5. Aukusti Salon laaja kirjallinen tuotanto ansaitsisi myös oppi- ja henkilöhistoriallisiin taustoihin ulottuvan analyysin. (vrt. Nuutinen 1994, 197.)
6. Elämänhallinnan perusongelma oli lajin säilyminen. Salo toteaa, että kukin kansakunta ymmärtää sen lähinnä omaa kansaa koskevaksi kysymykseksi (ss. 2–20; 83–85; 183; 184–189). Yhteisön etu ja kollektiivinen elämänhallinta olivat etusijalla yksilölliseen verrattuna. Koska kasvatus oli perimmältään eräs eugeenisten toimenpiteiden laji, ja sen tulee palvella kokonaisvaltaisesti eugeenista päämäärää, yhteiskunnan on oman etunsa vuoksi keskitettävä voimavarojaan lahjakkaimpien kouluttamiseen (ss. 37, 184). Salo ei nähnyt tässä lapsen aseman, kasvatuksen tai vallankäytön kannalta mitään erityistä ongelmaa. Jos kansakunnan rodulliset taipumukset, historia ja valtiomuoto sallivat, oli mah-

sukupolvi saavutuksineen liittyy jatkuvana sarjana toiseen, ja siten se myös edistää ensi kädessä kansakunnan ja laajemmassa mielessä ihmiskunnan menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden säilyttämistä ja vaurastumista. (Salo 1952, 32–33.)

Koulujärjestelmälle, kuten kaikille yhteiskunnan instituutioille, oli Salon mukaan ominaista niissä tapahtuva tehtävien muuttuminen yhteiskuntaa ja kulttuuria hallitsevien voimien mukaan.⁷ Koulun tehtävien muuttumiseen vaikuttivat sellaiset mahtitekijät kuin valtio, kirkko, yhteiskuntaluokat, suuret puolueet, julkinen mielipide, ajan henki, talouselämän vaatimukset, opettajat, vieläpä oppilaatkin:

Hallinnolliset viranomaiset, joilta puuttuu pedagogista lahjakkuutta tai jotka virastaelämä on vieraannuttanut elävästä pedagogisesta toiminnasta, pitävät monesti huolta vain säännösten kehittämisestä ja asettavat etualalle hallinnon teknillisen suorittamisen. Ellei samanaikaisesti koulun elävässä elämässä ole persoonallisuuksia, jotka ylläpitävät sen sisäistä voimaa, tuollainen hallintovoittoinen suunta näivettää koulun pedagogisen tehon, ja ulkonaisten säännösten kehityksestä ja uusien muotojen luomisesta huolimatta koululaitos sellaisina aikakausina varsinaisen tehtävänsä kannalta katsoen osoittaa taantumista. (Salo 1952, 164.)

Kasvatuksen päätavoitteena Salo pitääkin yhteiselämässä ja yhteiselämään mahdollisimman täydellisen persoonallisuuden muodostamista

dollista pyrkiä saattamaan yksilön ja yhteiskunnan vaatimukset sopusointuun, mutta tämä kysymys ei ollut pelkästään kasvatuksen ratkaistavissa (s. 169). Kasvatuksen keskeisin lähtökohta oli siis kansa, joka muodostui perintö- ja ympäristövaikutusten yhteistuloksena. (Nuutinen 1994, 158–170.)

7. Yhteiskuntakäsitykseensä Salo oli saanut vaikutteet Ernst Kriekeltä. Salolle valtio on Ylin Subjekti, jonka tarkoituksiperät ovat ihmislajin – käytännössä kansakunnan – säilyttämiseen suuntautuneita (s. 183). Tärkeää on valtion, kansakunnan ja rodun voiman kasvattaminen. Yhteisön etu on ensisijainen yksilön etuun verrattuna; valtio alistaa yksilön, joskin ”mahdollisuuksien” mukaan demokratiaa sallien. Persoonallisen vapauden sallimisen määrä yhteiskunnassa riippuu kansakunnan rodullisista taipumuksista, historiallisesta kehityksestä ja valtiomuodosta. (ks. myös Nuutinen 1994, 86–87.)

välittämällä kasvatettavalle kulttuurin luomaa arvojen maailmaa ja tekniikkaa sekä siten kehittämällä hänen voimiaan. Mutta koska kasvatusta on vain eräs biologisen lajinsäilyttämisen ja siihen sisältyvän inhimillisen kulttuurin säilyttämisen ja edistämisen toimintamuoto, niin kasvatuksen tavoite on vain lajinsäilyttämisen erityistavoite. Kasvatuksessa on näin ollen päämääränä Salon mukaan loppujen lopuksi inhimillisen elämän säilyttäminen ja edistäminen. Yksilö on vain hetkellinen, mutta ihmislaji on pysyväinen siinä mielessä kuin ihmissilmä saattaa aikojen etäisyyksiä arvioida. (Salo 1952, 181–183.)

Salon teokseen sisältyy myös luku, jonka otsikkona on ”Kasvatus eugeenisena toimenpiteenä”. Tässä yhteydessä Salo toteaa, että kasvatusta tavallisesti huolehtii yksilöistä ja näiden mukauttamisesta sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin. Kuitenkin kasvatuksen maailmassa nähtiin harvoin sitä suurta ja laajakantoista tehtävää, mikä kasvatuksella on kokonaisen kansan elinjuurien vaalinnassa. Edellinen merkitsi katoavaa, jälkimmäinen suhteellisen pysyvää tehtävää. Eugeniikka eli rotuhygienia avasi Salon mielestä viimeksi mainitussa suhteessa kasvatuksen eteen laajat näköalat ja tehtävät. Koska kysymyksessä oli nyt kasvatusta sen laajimmassa mielessä, sen yhteydessä ei voitu liikkua enää ahtaasti vain kasvatuksen alueella, vaan kansakunnan koko elämän piirissä, johon kasvatusta olennaisesti kuului ja josta sen panos olennaisesti oli riippuvainen. Eugeniikka ahtaammassa mielessä taas oli koko kansan perintötaipumusten hygieniata, ja se pyrki kansakunnan kestäviin terveydellisiin saavutuksiin. Mutta laajemmassa mielessä se lisäksi käsitti myös sosiaalisen hygienian. Viimeksi mainittu ja sosiaalipolitiikka olivat teoksen kirjoittajan mukaan hyvin läheisissä tekemisissä toistensa kanssa. (Salo 1952, 184.)

Kansallinen olemassaolo vaarassa

Salon rotuhygieenisten näkemysten taustalla oli hänen omaksumansa käsitys siitä, että kaikki kulttuurit elävät aikansa ja saavutettuaan tietyn huippunsa rappeutuvat ja sammuvat. Salon mukaan aiheettomia eivät siksi olleet ne huomiot, joita oli tehty siitä, että länsimaiden kansojen elinvoimaa jäytävät monilukuiset rappeuttamistekijät. Kulttuurin sammumisen mukana katosi omalaatuisena olemasta myös kansa ja sen kieli, ja tämä ilmiö saattoi monesti tapahtua järkyttävän nopeasti. Kulttuurin ja kulttuurikansojen rappeutumisen pääsyiden arvioitiin olevan luonteeltaan biologisia. Kun kulttuurikansan rotusekoitus muuttui, kulttuuri muuttui vastaavalla tavalla, ja kun tämä rodullinen muuttuminen oli huonontumista, merkitsi se rodun rappeutumista. Kansan parhaat yksilöt jättivät yleensä yhä vähemmän jälkeläisiä, minkä vuoksi muuttaman sukupolven perästä kansalta puuttuisi kulttuuria kannattavia ja luovia johtavia persoonallisuuksia. Korkeakouluopinnot päätettiin liian myöhään, mistä seurauksena oli myöhäinen avioituminen ja vähäinen lapsimäärä niiden keskuudessa, joiden yleensä katsottiin voivan jättää lahjakkaimpia jälkeläisiä. (Salo 1952, 184–185.)

Todennäköisesti tunnetuin rotuhygienian puolestapuhuja viime vuosisadan alkupuolella Suomessa oli perinnöllisyysopin ja rotuhygienian professori Harry Federley.⁸ Hänen populaarieugenisia näkemyksiään käytetään seuraavassa Aukusti Salon esittämien eugeenisten ajatusten vertailukohtana. Roy Lowe (1979) on osuvasti luonnehtinut eugeniikkaa uutena populaarina uskontona.⁹ Tästä olkoon suomalaisena esimerkkinä Federleyn rotuhygieeninen ”uskontunnustus” suurelle yleisölle tarkoitettussa *Kotilieden lääkärikirjassa* vuodelta 1929:

8. Rotuhygienian on määritelty koko laajuudessaan olevan osa rotubiologiaa (Hietala 1985, 107; Ikonen 2003, 143–144.)
9. Lowen (1979, 293) mukaan “This growing credo was to become one of the orthodoxies of early twentieth century thought, and the belief that eugenic measures might lead to fitter population was evangelized by leading doctors and educators.”; ks. myös Lowe 2002, 491–504; Van Gorp 2005, 149.

Kun genetiikka eli perinnöllisyystutkimus etsii vain totuutta totuuden itsensä takia ja siten lisää inhimillistä tietämystä yhdellä biologian tärkeimmistä työaloista, pyrkii rotuhygienia saattamaan vastahankitut tiedot yhteiskunnallisesti hedelmäätuottaviksi ja saamaan niistä todelliselle elämälle hyötyä. Kun rotuhygieenikko kumminkin työskentelee tulevien sukupolvien hyväksi, ei hän voi toivoa itse näkevänsä työnsä hedelmiä. Hänellä täytyy olla vankkumaton vakaumus siitä, että se tie, jolle hän on astunut, on oikea ja että toiset tulevat jatkamaan hänen työtään, sitten kun hän itse on sortunut. Toisin sanoen hänen täytyy järkähtämättä uskoa pyrkimystensä olevan oikeita. Rotuhygieniaa on sen vuoksi tahdottu pitää tulevaisuuden uskontona, joka rakentuu rakautteen syntymättömiä lähimmäisiä kohtaan. (Federley 1929, 493.)

Positiivinen rotuhygienia pyrkikin ensi kädessä levittämään rotuhygieenisia perinnöllisyysoppeja niin laajalle kuin suinkin. Ihmisten täytyi oppia ymmärtämään, mihin jouduttaisiin, jos mukavuussyistä ja ylellisyyden halusta rajoitetaan lapsien lukumäärä yhdeksi tai kahdeksi avioliittoja kohti. Tässä suhteessa Salon huolenaiheet näyttävät jokseenkin samansuuntaisilta kuin Harry Federleyn aiemmin, 1920-luvun lopulla, esittämät näkökohdat. Federleyn ajatukset olivat varsinkin konkreettisissa toimintasuosituksissaan kuitenkin kohdentuneet enemmän negatiivisen rotuhygienian merkityksen korostamiseen:

Se seikka, että ihminen on älynnyt niin myöhään, mihin sivistisyhteiskunnassa vallitsevat lisääntymissuhteet johtavat, on sitäkin hämmästyttävämpi, kun ihminen ammoisista ajoista on järjestelmällisesti jalostanut kotieläimiään ja menetellyt tässä työssään erinomaisen määrätietoisesti, ei ainoastaan estäen huonojen eläinten sikiämistä, vaan lisäksi rajoittanut siitosoikeuden varsin harvoin ja kaikkein parhaisiin yksilöihin. Vasta rotuhygieenisen liikkeen synnyttyä on ihminen saatettu ajattelemaan omaa sikiämistään ja lisääntymistään, ja sekin on jo jonkin arvoista [- -]. Negatiivisen rotuhygienian tehtävä on estää kaikkein huonoimpien ja vajamittaisimpien ihmistyyppien lisääntyminen. Ihanteellisimmankin ihmisystävän täytyy tarkemmin ajatellessa myöntää vääräksi se, että yhteiskunta antaa perinnöllisesti

täysin vajamittaisten yksilöiden jättää huonot aiheensa perinnöksi tulevalle sukupolvelle ja siten pitää elossa sellaisia yhteiskunnallisesti suorastaan vahingollisia yksilötyyppejä. Yhteiskunnan on ryhdyttävä toimenpiteisiin tällaisten tyyppien lisääntymisen jatkumisen estämiseksi ja siten vapautettava yhteiskunnallisesti kelvollisimmat kansalaiset taakasta, joka vuosi vuodelta tulee heille yhä rasittavammaksi. Vajamittaisten erottaminen voi tapahtua kahdella eri tavalla, joko pitämällä heidät jonnekin suljettuna taikka sterilioimalla heidät. (Federley 1929, 490–491.)

Salon mukaan oli myös tarpeellista pitää silmällä kansan laatua, mikä eugeeniselta kannalta oli ensisijainen tehtävä. Lisäksi kansan olemassaolon säilymiseen vaikutti kansalaisten määrä:

Lapsirajoituksen leviäminen yhä laajempiin kansankerroksiin merkitsee myös kansan lukumääräistä heikkenemistä ja siten vaikuttaa sen sammumisen johtavana tekijänä. Mutta eugeenisesti epäedullisinta on, että tällöin lapsirajoitus ei yleensä tapahdu kansan huonoimpien keskuudessa. Eugeneiset toimenpiteet kohdistuvat sekä kansan lukumääräiseen lisäämiseen että ennen kaikkea sen laadullisesti korkealla tasolla säilyttämiseen ns. myönteisen biologisen valinnan avulla. Ihmisiin nähden ei kuitenkaan voida noudattaa samoja menetelmiä kuin eläinten ja kasvien rodunjalostuksessa. (Salo 1952, 185–186.)

Federleyn toimentasuositukset tuottivat myöhemmin myös tuloksia. Salo toteaa ytimekkäästi teoksessaan, että suomalainen lainsäädäntö sisältää eräitä biologiseen valintaan tähtääviä säännöksiä, kuten juuri tuolloin hyväksytyin uuden sterilisaatiolain. Tällaisen lainsäädännön tarkoituksiksi Salokin katsoo vajaa-arvoisten yksilöiden suvunjatkamisen ehkäiseminen, ja niissä tapauksissa siis hetkellinen yksilö saa väistyä jatkuvuuteen tähtäävän kokonaisuuden rinnalta. Eugeneista kysymystä ei Suomessa sen sijaan ole siinä mielessä, että tarvittaisiin rotulainsäädäntöä, kuten ”eräissä värillisten ja valkoisten asuttamisissa”. (Salo 1952, 185–186.)

Erityisesti kaupunkikulttuuriin Salo katsoo sisältyvän rotuaineksen rappeutumistekijöitä. Kaupungeissa kehittyi tosin korkeampi henkinen ja aineellinen viljely, mutta kun kaupunkikulttuuri on saavuttanut tietyn korkeustason, heikkenee ihmisaineksen laatu. Ennen kaikkea ylemmissä yhteiskuntaluokissa avioitumisikä nousee, lapsimäärää rajoitetaan vapaaehtoisesti, sukupuolitaudit lisääntyvät, alkoholin saannin helpottuessa sen käyttö lisääntyy sekä kokaiinin ja muiden myrkkujen käyttö leviää, ja nämä ilmiöt siirtyvät sitten alempiin kansanluokkiin. Helpommin saatavissa oleva tehokas lääkärinhoitokin pitää kaupungeissa hengissä heikkoa ihmisainesta enemmän kuin maaseudulla. Maaseudulta tosin siirtyi kaupunkeihin alituisesti uutta, toisaalta yritteliästä ja älykästä, toisaalta velttoa ja elämänmukavuuksia etsivää, ainesta. Edellinenkin rappeutuu asutuskeskuksissa muutaman sukupolven perästä. Näin kaupunkikulttuuri siis edistää ns. kielteistä valintaa, mistä ensi sijassa sen biologinen rappeutuminen johtuu. Kun kaupunkikulttuuri leviää myös maaseudulle, sen rappeutumistekijätkin tunkeutuvat hiljalleen ”koko yhteiskuntaruumiin”.¹⁰ Teollistuminen niin ikään lisää taajaväestön yhdyskuntien muodostumista, minkä seuraukset olivat yleensä samansuuntaisia kuin kaupunkikulttuurinkin. (Salo 1952, 186.)

Salon mielestä rappeutuminen oli ulottunut jo myös henkisen elämän alalle. Siten esimerkiksi kaunokirjallisuus oli muuttunut arveluttavassa määrässä sellaiseksi, että sitä vielä puoli vuosisataa sitten olisi sanottu epäsideelliseksi. Usein se otti kuvauksensa kohteeksi juuri rappeutuneen ihmiselämän eikä siten voinut kohottaa elämän- ja maailmankatsomusta. Arvostelukin näytti kulkevan samoja latuja ja antavan siunauksensa näin syntyneelle kirjallisuuden lajille eikä kiinnitä huomiota sideellisiin näköaloihin. Myös nuoriso ammensi suuressa määrin kaunokirjallisen sivistyksensä aikakauslehdistä. (Salo 1952, 188.)

Biologiseen rappeutumiseen liittyi siten aina henkisen elämän ja siinä etenkin sideellisen elämän rappeutumista. Moraalista puhumista

10. Marjatta Hietalan (1985, 162) mukaan etenkin Pohjoismaissa rotuhygieeninen propaganda suuntautui teollistumista ja kaupungistumista vastaan.

pidettiin monissa piireissä ylenkatseellisesti henkisen kehittymättömyyden merkinä. Perheen ja yhteiskunnan piittaamattomuus hyvistä tavoista oli sekin lisääntynyt. Vanhempien kunnioitus oli vähentynyt. Uskontoon nähden esiintyi paljon välinpitämättömyyttä tai suoraan sen pilkkaa ja jumalankieltämistä, minkä Salo rinnasti sofistien julistamaan uskonnon ja moraalin halveksimiseen ja helleenien rappeutumisen huomattavimpiin ilmiöihin. Kouluista pyrittiin uskonnon-opetusta vähentämään. Elintarmoa kohottavaa yksityisyritteliäisyyttä pyrittiin heikentämään. Työtä pidettiin rasituksena, josta oli päästävä vapautumaan niin paljon kuin mahdollista. ”Antaa mennä”-henki oli havaittavissa monilla aloilla, eikä kasvatuksen maailmakaan jäänyt siitä osattomaksi. Naiset tavoittelivat miehen kaltaisuutta sen sijaan, että etsisivät ja toteuttaisivat omaa naisellisuuttaan, ja pitivät tehtäviä kodin ulkopuolella arvokkaampina kuin äidin ja perheen emännän velvollisuuksia. Yhä enemmän naiset olivat sijoittuneet sellaisille ammattialoille, jotka olivat enemmän miehen taipumusten mukaisia ja jotka siten vähensivät miehiltä perheen perustamismahdollisuuksia. Perheitä jäi syntymättä senkin vuoksi, että lainsäädäntö takasi samat perintöoikeudet aviollisille ja aviottomille lapsille. Edelleen henkisen työn tekijät olivat lainsäädännöllisesti heikosti suojattuja verrattuina ruumiillisen työn tekijöihin. Rappeutumisilmiöt olivat samanaikaisesti tunkeutuneet poliittiseen elämään, kun keskitason alapuolella olevat itsekkäät pyrkyrit, jotka katsovat vain omia yksilöllisiä etujaan tai tyydyttävät rajatonta kunnianhimoaan, pääsevät kansakunnan kohtaloita johtavilta paikoilta ohjaamaan. (Salo 1952, 188–189.)

Salon degeneraatioretoriikan painotuksissa on selkeitä yhtymäkohtia Federleyn aiemmin esittämiin ajatuksiin yhteiskunnallisesta valinnasta ja sen tarpeellisuudesta:

Yhteiskunnallinen valinta määrää kunkin perintöosan paikan yhteiskunnassa ja tämän valinnan perusteella järjestyvät perintöasut, kuten jo mainittiin, eri kerroksiin, hyvät ylempään, huonot alempaan ja keskinkertaiset, joihin suurin osa kuuluu, keskimmaiseen ja valtavim-

paan kerrokseen. Jos suvun lisääntyminen olisi kaikissa yhteiskunta-kerroksissa yhtä suuri, säilyisi yhteiskuntaruumis muuttumattomana kautta aikojen. Mutta jo hiukan suurempi lisääntyminen yhden yhteiskuntakerroksen keskuudessa johtaisi muutaman sukupolven perästä siihen, että juuri tämä kerros kasvaisi toisten kustannuksella. Sen vuoksi olisi ihmiskunnan kehitykselle erittäin tärkeää, että juuri korkeimmat yhteiskuntakerrokset ja parempi keskiluokka lisääntyisivät eniten, kun taas yhteiskunnallisesti arvottomien ja vahingollisten lisääntyminen olisi kokonaan estettävä. (Federley 1929, 486.)

Salon mukaan rappeutumisvirran mukana kulkiessaan kansat toisinaan nostivat hetkeksi päätänsä pinnan yläpuolelle ja havahtuivat näkemään, mihin ollaan menossa. Hätähuuto kohdistettiin silloin monesti juuri kasvatukseen, jonka uskottiin olevan pelastusrengas. Mutta kasvatusta ei voi olennaisesti muuttaa yhteiskuntaa, joka ei kokonaisuudessaan pyri muuttumaan. Kasvatus on tervettä, kun yhteiskuntakin on terve, mutta rappeutuu siellä, missä yhteiskunnassakin rappeutumisilmiöt esiintyivät. Rappeutuvassa yhteiskunnassa kodit tahtoivat siirtää koululle kasvatustavastaan ja päinvastoin. Monet kasvattajat olivat välinpitämättömiä, omahyväisiä ja veltostuneita. He muuttuivat joukkoihmisiksi ja alkoivat kulkea joukon hengen mukaan, eivätkä katsoneet enää velvollisuudekseen olla nuorison kohottavina esikuvina, eikä heilläkään ollut enää rohkeutta toimia ”maan suolana”. (Salo 1952, 189–190.)

Eugeniikka ja koulutusjärjestelmän uudistaminen

Salon mielestä kasvattajat olivat lasten ja nuorison lähimpiä elämän- ja maailmankatsomuksen muodostajia ja samalla osaltaan kansakunnan elämän ylläpitäjiä. Eugenikot kiinnittivät erityisesti huomiota kasvattajien merkitykseen. He vastustivat sellaisia kasvatus- ja koulutusjärjestelmiä, joiden seurauksena on nuorten ihmisten avioituminen

edullisinta ikää myöhemmin. Liian nuorten äitien lapset tosin olivat monesti vajaakykyisiä, mutta myöhään solmituissa avioliitoissa taas lapsiluku jäi vähäiseksi, etenkin kansakunnan menestykselle tarpeellisimmat suvut sammuivat pian ja lapset olivat usein heikompia. Avioitumisen siirtyminen liian myöhäiseksi vaikutti myös avioliittojen lapsettomuuteen. Kun suotuista ikä ohitettiin, moni avioliitto jäi sitä paitsi solmimatta. Näistä syistä Salo ei nähnyt edulliseksi koulujen opintovuosien lukumäärän lisäämistä, mikä pyrkimys sisältyi suunniteltuun yhtenäiskoulu-uudistukseen. (Salo 1952, 190.)

Kun kysymyksessä on kansakunnan rappeutumisen ehkäiseminen ja sen kehittäminen elinvoimaiseksi ja terveeksi, eivät koti ja koulu mahda yksinään mitään, vaan asia on koko yhteiskunnan ja valtion. Rappeutuminen tapahtuu usein hitaasti, vuosisatojen kuluessa ja pitämättä itsestään suurta ääntä. Kansan poliittisten johtajien, kasvatustoimen hallinnollisten ohjaajien ja käytännöllisten kasvattajien tulisi olla tietoisia eugeenisten toimenpiteiden tärkeydestä sekä ottaa ne varteen kasvatustajien ja kasvatustointa kehiteltäessä ja toteutettaessa. Asia on yhteiskunnan, valtion ja pedagogiikan suurimpia ja tärkeimpiä ongelmia. (Salo 1952, 194–195.)

Salo tähdentää sosiaalisen valinnan tärkeyttä. Niin pian kuin kasvatettava saavutti erityisen kulttuurikypsyyden eli ammattikypsyyden asteen, oli pidettävä huolta hänen ammatinvalinnan ohjauksestaan ja tarjottava tilaisuutta hänelle soveltuvaan ammattiin valmistumiseen. Koulutusjärjestelmässä tämä voitiin kansakoulun kohdalla toteuttaa helposti laatimalla sen seitsemättä ja kahdeksatta luokkaa varten opetussuunnitelma, joka olisi yleisesti ammattiin valmistava. Tämän jälkeen seuraisi varsinaisia ammattioppilaitoksia. Mutta tässä suhteessa oli Suomessa vaikeuksia; koululaitoksen kaikkein heikoimpia kohtia oli ammattikoulujen puute. Sitä paitsi puhuttiin liian paljon keskikouluun pohjautuvien ammattikoulujen tarpeellisuudesta, vaikka ennen kaikkea maan yleisin koulu, kansakoulu, olisi tarvinnut sellaisia jatkokseen.

Kun yhteiskunta ja valtio oli huolehtinut liian heikosti tästä sosiaalisen valinnan puolesta, oli seurauksena oppikoulujen tavaton lisääntyminen. Vanhempien oli ”hätätilassa lastensa tulevaisuuden suhteen” tartuttava johonkin oljenkorteen. Tämä taas merkitsi kulttuurin heikkenemistä. Sen sijaan ruumiillisen ja henkisen kasvatuksen sopusuhtainen toteuttaminen piti kansan elinvoimaisena ja kunnan korkealla. Yksipuolinen tietojen ammentaminen ja älynviljely ei saanut saada valta-asemaa.

Tässä suhteessa koululaitoksessa tarvittiin perusteellinen muutos, mikäli kansakunnan kulttuurin rappeutumista pyrittiin ehkäisemään. Kansakunnan oli perheissä ja kaikilla kouluasteilla kiinnitettävä paljon enemmän huomiota kasvatukseen eikä etupäässä opetukseen. Huonoista esimerkeistä huolimatta kansakunnalla piti olla jämyyttä seisoa tässä suhteessa omilla jaloillaan. Kasvavien totuttaminen työhön ja velvollisuuksien täyttämiseen, hyvien tapojen noudattamiseen, uskonnon kunnioittamiseen, samoin kuin kasvattajien hyvä esimerkki, kasvavien terveen toveripiirin ylläpitäminen ja joutohetkien käyttäminen ruumiillisesti ja moraalisesti terveeseen elämään oli kansakunnan elämälle tärkeämpää kuin se ylenmääräinen, moninainen ja pinnallinen tietomäärä, jonka siirtämistä uudelle sukupolvelle koulujärjestelmä piti tärkeimpänä tehtävänä, mutta josta suurinta osaa kansakoululaisten valtava enemmistö tuskin milloinkaan elämässään koulunpenkin jätettyään tarvitsi. Hoidon ja ohjauksen vaikutukset sitä vastoin tuntuivat heissä joka päivä. Tällä Salo ei tarkoittanut suinkaan opetuksen syrjäyttämistä, vaan sen saattamista terveelliseen tasapainoon hoidon ja ohjauksen kanssa. (Salo 1952, 191–192.)

Salon mukaan yhtenäiskoulu ei ole suositeltava siitä syystä, että lahjakkaiden oppilaiden täytyi olla silloin lahjattomien rinnalla ”vuosikausia henkisesti näivettymässä”. Jos yhtenäiskoulu käsitettiin siten, että kaikkien lasten pitäisi verraten myöhään ikään nauttia jokseenkin täsmällisesti samaa opetusta ja olla siis myös samalle vastaanottavaisia, on suunnitelma seuraus kasvavien kehityksen vähäisestä tuntemuksesta ja pohjautuu varsinaisesti ideologiaan. Sitä vastoin yhtenäiskoulun oikea

ydinajatus oli, että kaikille yhteisen lapsuuskauden yleissivistyksellisen kouluasteen jälkeen seuraisi eri koulumuotoja, joita myöten koulujärjestelmän estämättä voidaan päästä koululaitoksen huipulle saakka, mikäli kullakin yksilöllä on ruumiillis-sielullisia edellytyksiä.¹¹ Tällöin tuli otetuksi huomioon kasvavien harrastusten eriytyminen, joka alkaa ilmetä voimakkaimmin esipuberteettivaiheesta lähtien, siis varsinaisen lapsuuskauden päätyttyä. Yhteis- ja erilliskoulut näyttivät Salon mielestä muovaavan erilaisen henkisen ja fysiologisen kehitystyyppin. Tämä vaikutus tapahtui sukupuolten kehityksen herkkinä vuosina, siis esipuberteetin alusta nuoruuskaudella saavutettavaan siveellis-sosiaalisen kypsymisen ikään saakka. Etupäässä taloudellisista ja osittain myös aatteellisista syistä yhteiskoulusta oli muodostunut koulujärjestelmän valtatyyppi. Yhteiskuntien oli vaikea luopua kiinteiksi kehittyneistä instituutioistaan ja nähdä niiden suuriakaan haittoja tosiasioiden valossa. Niistä tuli jonkinlainen tabu, jonka edessä tiede sai vaieta.¹² (Salo 1952. 192–195.)

11. Tämä kansakoulun yleiseksi pohjakouluksi kehittämiseen tähtäävä ajatus oli keskeinen ajanjakson kiistakysymys: ”Mitä moninaisimpien elämänalojen pohjakouluna ei nykyinen kansakoulumme sellaisenaan kuitenkaan ole sopiva. Oppikoulun pohjakouluna se sitä paitsi säilyttää koulujärjestelmämme entisen kankeuden ja oppikoulun entisen eristyneen valta-aseman. Todellinen yhtenäiskouluajatus on toteutettavissa vain koko koulujärjestelmämme perusteellisella tarkistuksella, jossa jokaiselle koulumuodolle määrätään sille kuuluva tehtävä ja asema yhteiskunnan palveluksessa. Tässä koulujärjestelmässä tulee olla selvät, yhtenäiset tiet nuorten lahjakkuustyyppien mukaan avoinna kaikille aloille niin pitkälle, kuin kunkin kyvyt ja tarmo kantavat. Yhteiskuntamme on jo kypsynyt ratkaisemaan koulujärjestelmän ongelmat siten, että yhtenäiskouluajatus toteutetaan, samalla kun varallisuuden, asuntopaikan ja kotiolojen asettamat poikkiaidat koulutieltä poistetaan.” (Oksala 1945, 43.)
12. Suomalaisen kasvatusteoreetikkojen teksteissään esittämistä kuvauksista kasvatuksen asemasta suhteessa ulkoiseen valtaan on tehty seuraavanlainen yhteenveeto: Saloa lukuun ottamatta teoreetikot ovat vaatineet kasvatuksen jonkinasteista autonomiaa, vapautta itse ratkaista, mitä kasvavalle kasvatussuhteessa tapahtuu. Samalla he ovat korostaneet kasvatuksen piirissä vaikuttavan asiantuntijavallan – oman teoreettisen valtansa – merkitystä. Pisimmälle tässä suunnassa on edennyt Albert Lilius, joka haluaa nostaa kasvatuksen yhteiskunnan päätehtäväksi ja kasvatustieteen yhteiskuntaopin kattotieteeksi. Vaikka Salo hyväksyi ajatuksen valtion ylivallasta suhteesta kasvatukseen eikä esitä autonomiavaatimuksia, hänkään ei teoreetikkona jätä sanaansa sanomatta, vaan esittää eri kasvatustahoihin

Lastentarha osana kulttuurivaltion kasvat- ja koulutusjärjestelmää

Aukusti Salo kiinnitti erityistä huomiota kouluikäisiä nuorempien lasten julkiseen kasvatukseen ja opetukseen. Salon mukaan nimittäin lastentarha liittyi esikouluikäisten, tavallisesti 3–6-vuotiaiden kehitystekijöiden joukkoon. Tavoitteena siinä oli ruumiillisten ja henkisten voimien kehittäminen, mukautuminen yhteisöelämään ja kasvatukseen pienien tehtävien ja velvollisuuksien suorittamiseen. Lastentarha pyrki tarjoamaan lapsille hygieenisen, miellyttävän, lämpimän, iloisin ja reippaan ympäristön sekä säännöstellettyyn vapauteen, vapaudenelämyksiin ja rauhallisuuteen perustuvan kodinomaisen kasvatusyhteisön. (Salo 1952, 162.)

Tunnusomaista lastentarhalle oli varhaislapsuuden toiminnallisuuden huomioiminen, mikä ilmeni ensi sijassa lasten leikeissä. Kasvatus tapahtui pienissä, kehitykseltään samalla asteella olevien, ryhmissä, joissa yksilöllisyyttä pidettiin silmällä ja siten edistettiin persoonallisuuden kehitystä. Lastentarha merkitsi Salolle kodin laajennusta. Se pyrki antamaan lapsille tilaisuuden olla toistensa seurassa, etenkin niille, joilla se kodeissa oli rajoitettua tai puuttui kokonaan. Lastentarha soi paljon tilaisuuksia aistien, kielen ja muiden ilmaisujen kehitykselle. Se kehitti sosiaalista käyttäytymistä, kuten järjestystä, tottelevaisuutta ja soinnollisuutta. Usein lastentarha joutui korjaamaan kodin laiminlyöntejä. Salo kiinnitti huomiota myös siihen, että joillakin tahoilla lastentarha katsottiin vain sosiaalihuollolliseksi laitokseksi, siis erityiskasvatuksen piiriin kuuluvaksi, joka kasvatti yhteiskunnallisen huollon tarpeessa olevia lapsia. Tällainenkin tehtävä sillä tietysti Salon mukaan oli, mutta sen täytyi katsoa olevan hyödyllinen kaikkien kysymyksessä olevan ikäkauden lasten kasvatukselle. (Salo 1952, 162–163.)

kohdistuvan poliittisen kritiikkinsä ja vaatii siis kasvatuksen suunnan muutosta. Vastavoimat, joilta kasvatuksessa joudutaan suojautumaan, teoreetikot näkevät eri tavoin. Konservatiivisia näkemyksiä esittivät Lilius ja Salo, kun taas Salomaa esitti perinteet ja konservatismiä kielteiseksi vastavoimaksi. (Nuutinen 1994, 91–92.)

Salon mielestä lastentarha kuului kulttuurivaltion yleiseen kasvatus- ja koulutusjärjestelmään, vaikka siinä käynti olikin jätettävä vapaaehtoiseksi. Lastentarhan vaikutukset oli todettu edullisiksi myös koulun kannalta. Jos lastentarha kuitenkin oli järjestetty epäpedagogisesti, se ei vastannut tarkoitustaan. Toisaalta Salon mukaan:

Tärkeimpiä, koko kasvatusjärjestelmää ja sen johdosta kansakuntaa parantavia uudistuksia olisi perhehengen kohottaminen ja perhekasvatuksen edistäminen. Mutta tämä eugeeniselta kannalta ensiarvoinen tehtävä nähdään usein varsin pintapuolisesti siten, että perhekasvatus katsotaan vain joidenkin tiettyjen asioiden opettamiseksi. Tämä katsantokanta on yhdenmukainen koko sille pääasiassa älyperäiseen opetukseen nojautuvalle kasvatustoiminnalle, joka yhä suuremmassa määrässä on päässyt vallalle ja joka vastaavasti on heikentänyt etenkin ohjauksen asemaa. (Salo 1952, 190–191.)

Salon ajattelutapa ja aikalaisten näkemykset

Käytettävissäni on ollut kolme aikalaisarviota, jotka on julkaistu vuosina 1952–1953 *Aamulehdessä*, *Hämeen Sanomissa* ja *Kasvatus ja koulu*-aikakauskirjassa. *Aamulehden* kirjoituksessa, joka on näistä ensimmäinen, Salon teosta verrattiin Mikael Soinisen vastaavaan kirjaan, jossa selostettiin herbartilaista harrastusteoriaa ja tehtiin sitä kansantajuiseksi. Aukusti Salon todettiin uutta kirjaa laatiessaan ammentaneen sen sisällön erikoistutkimuksista. Niistä hän oli ottanut teokseensa paljon uutta, joten siitä ei tavannut ainoastaan uusia näköaloja ennen esitetyistäkin asioista, vaan myös suorastaan uusia lukuja sellaisistakin asioista, joita kasvatusoppi ei voinut enää sivuuttaa. Näistä mainittiin erityisesti perinnöllisyyden ja ympäristön vaikutus yksilön kehitykseen, rotuhygieniä ja ihmistyyppit. Kun esitys täten rakentui tieteellisten jul-

kaisujen pohjalte, niin siitä ei tavannut minkään oppisuunnan tuntua. (Sipola 1952.)

Samana syksynä, kuukautta myöhemmin, *Hämeen Sanomissa* kiinnitettiin huomiota erityisesti teoksen lukuun ”Rotu ja kansa”, jossa tekijä mielenkiintoisella tavalla valaisi suomalais-kansallista kasvatuskysymystä. Koulujärjestelmää koskevassa pohdinnassa Salon nähtiin asettuvan etenkin psykologis-pedagogisten syiden vuoksi kannattamaan erilliskouluja tietyssä kehitysvaiheessa olevilla pojille ja tytöille. Kirjan hengen katsottiin olevan kauttaaltaan lämpimän, humanisen ajattelun leimaama. Kansakunnan kasvava nuoriso nähtiin niin kallisarvoisena, että sen hyväksi kannatti uurastaa ja tehdä, mitä tehtävissä on. (U.S. 1952.)

Seuraavana vuonna *Kasvatus ja koulussa* lähdettiin siitä, että Salon teos tutustutti lukijan kasvatuopin terminologiaan ja käsitteisiin. Tarkoituksenmukaisen oppikirjan tavoin se esitti käsiteltävänä olevan tutkimusalan oleelliset pääkohdat helposti ymmärrettävässä muodossa ja auttoi täten lukijaa saamaan valaisevan yleiskatsauksen laajasta ja useiden eri tieteiden raja-alueella liikkuvasta kasvatuopista. Kirjan arvioitiin olevan erityisen sopiva oppikirjaksi etenkin niille opiskelijoille, jotka eivät aikaisemmin olleet kasvatuoppiin perehtyneet. Aukusti Salon viimeistä teosta suositeltiin paitsi alkeiskurssin opiskelijoille myös kaikille opettajille ja kasvattajille. Arvostelijan mukaan nykyaikaiseen kasvatuoppiin ja psykologiaan perehtynyt lukija tosin saattoi suhtautua varauksin eräisiin tekijän kirjassaan esittämiin persoonallisiin kannanottoihin ja käsityksiin, mutta Aukusti Salon laaja perehtyneisyys kasvatukseen sekä käytännössä että teoriassa, hänen lämmin suhtautumisensa kasvatettaviin sekä luottamuksensa kasvatukseen ei voinut olla vaikuttamatta jokaiseen lukijaan ja tekemättä vastaanottavaiseksi teoksen esittämille ajatuksille ja ohjeille. (Kiviluoto 1952.)

Edellä on pyritty lyhyesti tarkastelemaan sitä, millaiselle kasvatuajattelulle Aukusti Salo pyrki yleistä kasvatuoppia rakentamaan. Usein kasvatuksen ja koulutuksen kysymykset kytkeytyvät historiallisesti laa-

jempiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin yhteyksiin.¹³ Tuon kasvatusopin yksi keskeinen kysymys oli kysymys kansallisesta olemassaolosta. Tähän liittyi Salon ajattelussa degeneraation eli kansakunnan rappeutumisen pelko. Eugeniikka eli rotuhygienia koettiin aikanaan niin moraalisesti, yhteiskunnallisesti kuin taloudellisestikin myönteiseksi pyrkimykseksi. Se nähtiin osana terveemmän ja elinkelpoisemman kansakunnan luomista, ei ainoastaan Suomessa vaan myös Pohjois-Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Rotuhygieniassa ei sen nimestä huolimatta aina pyritty välttämättä yhden todellisen tai kuvitellun rodun asettamiseen muiden edelle. Rotuhygieniaa ei aina pidetty sanan varsinaisessa merkityksessä edes rasistisena, enemmänkin kansanterveydellisenä, sosiaalihygienisenä ja väestöpoliittisena liikkeenä. (Leikola 1999, 377–378.)

Harvemmin on silti tuotu esille se tosiasia, että sterilisoinnin avulla suoritettu rodunjalostus eli negatiivinen eugeniikka, oli alun perin yhdysvaltalainen ajatus ja tuli Skandinaviaan Pohjois-Amerikasta 1910-luvulla. Kansallissosialistisen Saksan häviö toisessa maailmansodassa ja kansallissosialismiin liittynyt rodunjalostuksen saama huono maine eivät aiheuttaneet suurta muutosta pohjoismaisissakaan käytännöissä – eivätkä Aukusti Salon ja hänen aikalaistensa kasvatusajattelussa. Harry Federleyn aikanaan suosittelemat sterilointia koskevat laitkin olivat useissa maissa voimassa 1970-luvulle saakka. (Peltonen 1998, 11–14.)

Kuten Marjatta Hietala on päätellyt, eugeniikka ja rotuhygieninen ajattelu tarjosivat perusteluja juuri silloin, kun yhteiskunnassa tapahtui voimakkaita väestöä koskevia muutoksia, esimerkiksi sotien tai pulakausien aikana. Tehokas propaganda teki eugeenisesta liikkeestä 1930-luvulla Saksassa muita populaarimman. Sen sijaan esimerkiksi Englannissa liikkeen aktiviteetti suuntautui voimakkaasti kasvatussektorille – koululaisiin, kouluihin ja älykkyystutkimuksiin. (Hietala 1985, 162.)

13. Tätä seikkaa on erityisesti Roy Lowe (2002, 503) korostanut: “Just as a society which is ignorant of its history is doomed to repeat its mistakes, so an education system which ignores its past is unlikely to achieve its own best future”.

Kuvattaessa Suomen selviytymistä länsimaisena demokratiana toisen maailmansodan jälkeen on edellä päätelty, että Suomi irtaantui kansandemokratioiden tieltä, koska jatkuvuus voitti tuolloin katkoksen. Kansallisen kulttuurikonservatismiin traditio jatkui 1960-luvulle asti. (Majander 2002, 17.) Suomalaisen koulutusjärjestelmän uudistamisen siirtymiseen kytkeytyy monisyisiä, kansallisen olemassaolon säilyttämisen, mutta myös ”modernin pimeän puolen” eugeenisia pyrkimyksiä (vrt. Hietala 1985; Peltonen 1998). Näitä pyrkimyksiä Aukusti Salon teos *Johdatus yleiseen kasvatukseen* valottaa poikkeuksellisella tavalla.

5. Suomalaisen yhtenäiskoulun rakentuminen

Koulujärjestelmäkeskustelu kääntyi konkreettiseksi toiminnaksi vuonna 1963, jolloin hallitusten vitkasteluun työlääntynyt eduskunnan sivistysvaliokunta ryhtyi käsittelemään koulujärjestelmän uudistamisesta tehtyjä aloitteita. Yhtenäiskoulujärjestelmään johtanut aatehistoriallinen virta oli saanut lisävoimaa tuotantorakenteen muutosvirrasta, varsinkin kun oppikoulusivistyksen kysyntä oli kasvanut rajusti. Kouluhallinto-
virkamiesten ja opettajien vuosia kestänyt kamppailu ei ollut onnistunut viemään asiaa päätökseen. Vaikka tiedettiin, että koulutuksellinen eriarvoisuus loukkasi kansalaisten sivistyksellisiä oikeuksia, epäkohdan painoarvo oli ollut vähäinen. (Itälä 2005, 48; Sarjala 2005, 37.) Vuoden 1963 marraskuussa eduskunta hyväksyi yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymistä koskevan maalaisliiton Olavi Lahtelan toivomusaloitteen. Aloite pohjautui sisällöllisesti pitkälti R. H. Oittisen johdolla työskennelleen kouluohjelmakomitean mietinnön periaatteisiin, mutta sitä oli valmisteltu myös Suomen Kansakoulunopettajien Liiton toimistossa. Saman vuoden joulukuussa aloittanut Reino Lehdon virkamieshallitus, jonka opetusministeriksi presidentti Urho Kekkonen oli nimittänyt Oittisen, asetti yhtenäiskoulun vastustajien pettymykseksi jo 6. helmikuuta 1964 uuden komitean suunnittelemaan yhtenäiskoulun toteuttamista. (Autio & Heikkilä 1990, 108–109; Henttonen 1985, 27; Lappalainen 1985, 74–75, 79.)

Uudessa komiteassa, jonka puheenjohtajan toimi Oittinen, luotiin puitteet uudelle oppivelvollisuuskoululle, koko koulutusjärjestelmän pohjana olevalle yhdeksänvuotiselle peruskoululle. Peruskoulukomitean tekemän ehdotuksen mukaan kunnan koululaitokseksi nimitettyyn organisaatioon tuli aina kuulua peruskoulu, mutta siihen voitiin sisällyttää muitakin kouluja. Vuoden 1966 eduskuntavaalien jälkeen muodostetun Rafael Paasion kansanrintamahallituksen esitys laiksi koulujärjestelmän perusteista annettiin eduskunnalle keväällä 1967, jolloin Oittinen toimi jälleen opetusministerinä (Lappalainen 1985, 93.)

Historiantutkimuksen tehtäväksi käsitetään pyrkimys mahdollisuuksien mukaan tavoittaa tutkittavien kohteiden ajattelu- ja näkemystapa. Tämä edellyttää etenkin niiden käsitteiden eksplikointia, joita heillä oli käytettävissä, sekä käsitteellisten erottelujen huomioimista. Reino Henrik Oittista käsittelevän lyhyehkön henkilöhistoriallisen katsauksen jälkeen seuraavassa ovat analysoinnin kohteena aikalaistoimijoiden koulutuspoliittiset valinnat koulujärjestelmän uudistusta 1960-luvulla toteutettaessa. Millaisille koulutusjärjestelmän rakennetta koskeville koulutuspoliittisille käsityksille koulujärjestelmälain valmistelutyö vuosina 1964–1965 rakentui? Millaisille käsityksille päätöksenteko koulujärjestelmälaista vuosina 1967–1968 rakentui? Millaisia oikein olivat R.H. Oittisen koulutuspoliittiset valinnat näissä koulujärjestelmä uudistuksen ratkaisevissa vaiheissa? Mainittujen kysymysten tarkastelun taustana ovat koulujärjestelmä uudistusta ja koulunuudistajien tekemien valintojen merkityksiä koskevissa tutkimuksissa ja muissa kirjoituksissa tehdyt tulkinnot.

Lähestymistapa seuraavassa on luonnehdittavissa aatehistorialliseksi siinä merkityksessä kuin aatehistorian tehtäväksi määritellään myös asioille annettujen merkitysten tulkinta ja ymmärtäminen. (Hyrkkänen 2002.) Tarkasteltavia lausumia ei tarkastella väitteinä, joiden pätevyyttä arvioitaisiin sellaisenaan, vaan pikemminkin retorisisina siirtoina argumentoinnissa.¹⁴ Meidän olisi ymmärrettävä, miksi tietty väite

14. Aineisto koostuu arkistolähteistä, aiemmista tutkimuksista, R.H. Oittisen omista kirjoituksista sekä muista asioita käsittelevistä kirjoituksista, kuten muistelmista.

on esitetty, jotta itse väite tulisi ymmärrettäväksi. Siten meidän olisi käsitettävä, miksi juuri tietty retorinen siirto oli tekemisen arvoinen, sekä tavoitettava ne edellytykset ja tarkoitukset, jotka sisältyivät sen esittämiseen. Tällaisen tarkastelun instrumentteja ovat kysymysten, kielellisten konventioiden ja käsitteiden aikalaismarkityksien tavoittaminen ja kanonisoitujen tulkintojen purku. (Palonen 1996, 146–148.)

R. H. Oittinen toimijana

Reino Henrik Oittinen syntyi heinäkuun 26. päivänä 1912 Helsingissä. Reino Oittisen äiti Hulda Gustava Apilisto oli kotoisin Lempäälästä. Hän kuului Hildénien sisarusarjaan, joista kaksi, Iida Vihuri ja Kaisa Hiilelä toimivat myös eduskunnan jäseninä. Iida Vihuri oli Reino Oittisen lapsuus- ja nuoruusajan suuri innoittaja, jonka vaikutus hänen kehitykseensä on ollut ilmeinen. Juuri Iida-täti ohjasi Reinon jo varhain sosialistisen kirjallisuuden pariin. Alun perin Iida Vihuri oli Finlaysonin tehtaan työntekijä, mutta siirtyi myöhemmin sosiaalidemokraattisen piiritoimiston työntekijäksi ja taloudenhoitajaksi. Puolueeseen hän liittyi vuonna 1905 ollessaan 23-vuotias ja tuli pari vuotta myöhemmin Tampereen työväenyhdistyksen sihteeriksi. Kansalaissodan aikana Iida Vihuri oli ”johtavien komitean” sihteerinä ja sai siitä valtiorikosylioikeuden tuomiona elinkautisen. Reino Oittisen nuoruusajan suurimpia järkytyksiä oli, kun täti hukkuu höyrylaiva Kurun haaksirikossa 1929 Näsijärvellä. Oittiselle menetys oli hyvin henkilökohtainen. (Ripatti 1992, 8–11.)

Reino Oittisen isä Henrik (Heikki) Alfred Oittinen oli sukua, joka oli siirtynyt Rautalammilta Helsinkiin. Heikki Oittinen oli ammatiltaan veturinkuljettaja, mutta menetti virkansa kansalaissodan jälkeen sekaannuttuaan sodan aikana punaisten asekuljetuksiin. Hän sai kuitenkin jäädä rautateiden palvelukseen ja oltuaan jonkin aikaa

Pasilan konepajalla siirtyi perheineen Tampereelle, jossa sai veturinlämmittäjän paikan ja pääsi myöhemmin jälleen veturinkuljettajaksi. Reino Oittinen aloitti koulunsa Helsingissä Eläintarhan koulussa ja oli 10-vuotias perheen muuttaessa Tampereelle. Seuraavana syksynä 1923 hän aloitti oppikoulun Tampereen klassillisessa lyseossa. Raoul Palmgren, joka oli Oittisen luokkatoveri, on R. Palomeren nimellä kirjoittanut romaanimuotoisen muistelmateoksen *30-luvun kuvat*. Kirja on mielenkiintoinen lähde Oittisen nuoruusvuosiin ja näiden vuosien suomalaiseen koululaitokseen ja yhteiskuntaan. (Ripatti 1992, 8–11.)

Helsingin yliopistossa Oittinen opiskeli pääaineinaan valtio-oppi ja sosiologia. Filosofian kandidaatiksi hän valmistui vuonna 1934. Valkeakosken työväenopiston johtajana Oittinen toimi 1934–37 ja *Työn Voiman* päätoimittajana vuonna 1938. Työväen Sivistysliiton opinto- ja pääsihteerinä Oittinen työskenteli vuodet 1938–1945 ja Työväen Akatemian johtajana vuodet 1945–1950. Kouluhallituksen pääjohtajana Oittinen vaikutti vuosina 1950–1972. Kasvatustieteiden kunniatohtoriksi hänet promovoitiin 1964. Oittinen toimi opetusministerinä viidessä hallituksessa vuosina 1948–68, yhteensä 2341 päivää. Ministeri Oittinen kuoli 1. maaliskuuta 1978 Helsingissä. (Ripatti 1992.)

Rafael Paasion (1980, 250–251) mukaan Oittisen valitseminen hänen hallituksensa opetusministeriksi oli luonnollinen ja johdonmukainen ratkaisu. Kouluhallituksen pääjohtajana Oittinen oli kouluasioihin ja kulttuuritoimintaan syvästi perehtynyt mies ja vuosikausia tehnyt suunnitelmia koululaitoksen kehittämiseksi. Oittisella oli myös hallinnollista kokemusta, ministerinäkin moneen otteeseen. Hänelle varattiin mahdollisuus viedä suunnitelmansa päätökseen. (ks. myös Koskenniemi 1978, 65.) Oittisen osuutta peruskoulujärjestelmän luomisessa on selvitelty muistelmissaan Johannes Virolainen. Keskustapuolueen merkittävin koulutuspoliittinen vaikuttaja 1960- ja 1970-luvuilla korosti, että hänen yhteistyönsä Oittisen kanssa oli ollut miellyttävää ja tuloksellista. Keskustapuoluelainen ja sosiaalidemokraatti olivat

juuri koulun uudistuksen ratkaisevimmissa vaiheissa voineet suuntaa antavalla tavalla vaikuttaa siihen, että uudistus meni eteenpäin. (Kärenlampi 1999, 35.)

Reijo Virtasen arvion mukaan Oittisesta kehittyi sotien jälkeisen ajan koulunuudistusajattelun keskeinen henkilö, joka toisaalta oli liiallisen varovainen ja vitkutteli asioissa, joissa oli mahdollista käyttää voimaa ja enemmistövaltaa. (Virtanen 1983, 7, 64.) Esimerkiksi jo tammikuussa 1948, heti mietintönsä luovutuksen jälkeen Yrjö Ruudun johtama koulujärjestelmäkomitea pyysi kymmenen kokeilukoulun perustamista ja opettajanvalmistuksen uudelleen järjestelyyn ryhtymistä. Kokeilua koskevat lausunnot olivat puoltavia, vaikka reunahuomautuksia esitettiin. Elokuussa 1948 kansanedustaja Anna Nevalainen jätti toivomusaloitteen, jossa esitettiin Ruudun komitean ehdotusten kokeilua. Käyty eduskuntakeskustelu johti aloitteen hylkäämiseen selvällä ääntenenemmistöllä. Tapahtumien kulku aiheutti myös K. A. Fagerholmin hallituksen opetusministerinä toimineen Oittisen arvostelua kiertelystä ja toisarvoisten verukkeiden etsimisestä kokeilujen lykkäämiselle.¹⁵ (Autio & Heikkilä 1990, 95–96; Iisalo 1984, 33–35.)

Viljo Ripatin (1992, 298–299) mukaan Oittista voi koulunuudistajana verrata ainoastaan Uno Cygnaeukseen.¹⁶ Hänen mielestään toiset suuret kansakoulun kehittäjät, kuten Mikael Soininen, ainoastaan täydensivät edeltäjiensä työtä. Cygnaeus ja Oittinen rakensivat kokonaan uutta. Heidän tehtävänsä oli kuitenkin erilainen. Cygnaeus oikeastaan

15. ”Tuntuu melkein päältä, ettei kouluväellä ole halua minkäänlaisiin uudistuksiin siitä kiivaudesta päätellen, jolla jokaista koulujärjestelmän uudistussuunnitelmaa on vastustettu [- -]. Olen kuitenkin sitä mieltä, että koulujärjestelmän uudistuksesta käytävän keskustelun pohjana on pidettävä Ruudun komitean ehdotusta”, Oittinen oli todennut radioesitelmässään. ”Koulun kansanvaltaistamista ei voida estää – sitä voidaan vain lykätä”, arveli puolestaan Anna Nevalainen 10.3.1949 *Työkansan Sanomissa*. (OA, Lehtileikkeitä 1946–53, kansio 18.)

16. Viljo Ripatti (1992) on kirjoittanut R.H. Oittisesta elämäkerran, jossa hän tarkastelee monipuolisesti Oittisen elämänvaiheita ja toimintaa työväen sivistystyössä, sosiaalidemokraattisen ideologina, opetusministerinä sekä kouluhallituksen pääjohtajana.

vain toteutti saamansa toimeksiannon. Keisari-suuriruhtinas ja hänen takanaan olevat suomalaiset neuvonantajat olivat jo tehneet päätöksen kansakoulun perustamisesta. Kun Oittinen ryhtyi edeltäjältään Yrjö Ruudulta perinnöksi saamaansa yritykseen yhtenäiskoulun toteuttamiseksi, hänellä ei ollut tukenaan viranomaisten päätöksiä. Taistelu uuden koulun puolustajien rintaman vähittäiseksi laajentamiseksi oli vuosia kestävä työ. Oittinen kohosi mittavilla saavutuksillaan lähes ainutlaatuiseen asemaan työväen sivistystyössä, sosiaalidemokraattisen puolueen periaateohjelman kirjoittajana sekä koulureformin esiteltelijana (ks. myös Lappalainen 1985, 79; Virtanen 1983, 7.) Jouko Teperi (1995, 241–279) puolestaan kuvaa näitä R. H. Oittisen ponnisteluja yhtenäiskoulun tyyppisen peruskoulun luomiseksi yrityksenä yksityisoppikoulujen totaaliseen murskaamiseen, jopa osana Suomen vallankumouksen valmistelua. Erkki Ahon (1996, 170) mukaan tällaiset väitteet eivät himmennä Oittisen elämäntyön merkitystä. Veli-Matti Aution (1993, 75) mukaan Oittinen jääkin historiaan yhtenä ”suurista opetusministereistä”. Viimeisessä kirjassaan *Miksi peruskouluun* Oittinen keskittyi aiheeseen, johon kiteytyi hänen elämäntyönsä keskeisin ja laajakantoisin osuus peruskoulun isänä.

Kuka tai ketkä kulkivat koulunuudistuksen kärjessä Suomessa, on väitöskirjassaan kysynyt Paavo Kärenlampi (1999, 33–35). Asiasta käytiin varsin vilkasta keskustelua erityisesti jo vuonna 1985, kun Antti Lappalainen oli julkaissut väitöskirjansa. Lappalainen oli päätenyt siihen, että sosiaalidemokraatit olivat kaikissa pohjoismaissa koulunuudistuksen aktiivisimpia edistäjiä. Jaakko Itälä väitti Lappalaisen tulkinneen väärin peruskouluajatuksen alkua Suomessa. Itälän mukaan opettajain järjestö kulki peruskouluatteen kärjessä puolueiden ja myös Oittisen tullessa siinä vaiheessa vielä perässä. Itälän kanssa samoilla linjoilla oli Antti Henttonen. Henttonen väitti, että Oittinen oli peruskoulumiehenä opettajajärjestön opetuslapsi. Kärenlammen mukaan Oittisen roolia ja sen ideologisia ja poliittisia juuria pohtivassa keskustelussa tukevalla pohjalla olivat ne, jotka näkivät eriarvoisuutta vastustaneen

työväenliikkeen edustajat yhtenäiskoulujärjestelmän ensimmäisinä aktiivisina esittäjinä Suomessa, väheksymättä Mikael Soinisen ja Oskari Mantereen johdolla 1920- ja 1930-luvuilla yhtenäiskoulun suuntaan tehtyä suunnittelutyötä.

Peruskoulun synty

Vaikka kansanedustajilla oli vuoden 1963 periaateratkaisua pohtiessaan ollut käytettävissä aiempien komiteoiden mietinnöt ja niihin liitetyt kannanotot, tavallinen kansalainen tuskin pääsi selville, mihin hänen tämän päätöksen jälkeen syntyneessä mielipiteiden ristiaallokossa oikein oli luotettava. Syntyneen tilanteen johdosta esitettiin Oittiselle, että hän pyytäisi yliopistojen ja korkeakoulujen kasvatustieteen edustajilta yhteisen julkilausuman koulunuudistuksen ydinkohdista. Professori Matti Koskenniemen arveltiin alkavan pyydettäessä huolehtia kyseisen julkilausuman laatimisesta alan toisten kollegojen kanssa. Kun tällainen lausunto tulisi eduskunnan toivomuksen jälkeen, niin koulunuudistuksen vastustajat sen paremmin kuin kannattajatkaan eivät voisi käyttää lausuntoa propagandistiseen tarkoitukseen, arvioi O.K. Kyöstiö marraskuun lopulla 1963 Oittiselle lähettämässään kirjeessä.¹⁷

Opetusministerinä Oittinen ajatteli kuitenkin niin, että periaatepäätös yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisestä oli tehty ja nyt olisi uuden koulun käytännöllisen toteuttamisen aika (Oittinen 1969, 132–133). Peruskoulukomitean asettaminen tässä tilanteessa suunnittelemaan uudistuksen toteuttamista oli tärkeä koulutuspoliittinen valinta, johon johtaneessa kehityksessä Oittisella oli kiistaton osuus (Koskeniemi 1978, 65). Valmistellessaan ehdotustaan hallituksen esitykseksi eduskunnalle laiksi koulujärjestelmän perusteiksi komiteassa pääteltiin niin, että oppilaiden jakaminen kahteen ryhmään peruskasvatuksen an-

17. OA, Saapuneet kirjeet 1957–1977, kansio 2.

tamista ja myös vastaiselle elämänuralle valmistamista varten 11 vuoden ikäisinä heidän silloin saavuttamansa koulukypsyyden perusteella ei ollut asianmukaista. Komitean mietinnön mukaan kasvavien henkisen kehityksen rytmi oli varsin erilainen, eikä se, vastasiko oppilaan kehitysvaihe yksitoistavuotiaana koulun opetussuunnitelman edellyttämää tasoa ja luonnetta, saanut vielä ratkaista hänen koulutuksensa määrää ja suuntaa eikä hänen elämänuraansa. Tällainen jako oli epäoikeudenmukainen ja epätarkoituksenmukainen. Sellaisen käsityksen syntyminen yksitoistavuotiaille, että koulun suorittama oppilaiden valinta osoitti kykyjen eriarvoisuuden, katsottiin kasvatuksellisesti vahingolliseksi, koska se saattoi muodostaa pohjan virheelliselle kuvalle inhimillisten kykyjen ja taitojen yksilöllisestä ja yhteiskunnallisesta arvosta ja merkityksestä. Opetuksellisesti verrattain yhtenäistä peruskoulua komitea perusteli monin tavoin. Opetuksellisesti yhtenäisen koulun vaikeutena oli pidetty sitä, että erilaisia harrastuksia ja taipumuksia omaavia oppilaita oli opetettava samoissa ryhmissä. Opettaminen asetikin opettajalle suuret vaatimukset, koska hänen oli käytettävä sellaisia opetustapoja, joiden avulla erilaiset oppilaat saatiin aktiiviseen toimintaan luokkayhteisössä. Vaikeuksia oli kuitenkin liioiteltu. Kansakoulun ja keskikoulun oppilaat olivat näet varsin heterogeenisiä, ja maaseudun kansakouluissa opetti sama opettaja usein sangen menestyksellisesti samoilla tunneilla eri vuosiluokkien oppilaita. Mahdollisuudet ohjata oppilaita oppiaineiden ja niiden oppimäärien valinnan avulla keskittymään heidän taipumustensa ja harrastustensa mukaisiin opintoihin myös helpottivat opettajan työtä oppilaiden aktivoinnissa. (KM 1965:A7, 10.)

Peruskoulukomiteassa päädyttiin käsitykseen, että peruskoulussa tulisi olla vain kaksi astetta, ala-aste ja yläaste, ja että yläasteella olisi linjojen sijasta opintosuuntia, jotka sallisivat ainekohtaisia ratkaisuja. Peruskoulun ala-aste olisi 6-vuotinen ja yläaste 3-vuotinen, joten opetuksen eriytyminen alkaisi vasta 7. luokalta. Komitean ehdotus kuuden alimman luokan muodostamisesta ala-asteeksi oli aivan uusi ehdotus, sillä opetus koko kuuden vuoden aikana oli tarkoitettu kaikille

oppilaille pääasiallisesti samansisältöiseksi. Kunnan osuus koululaitoksen järjestämisessä suunniteltiin keskeiseksi, ja valtion koulujen sekä yksityiskoulujen merkitys väheni entisestään. Komitean luovuttaessa mietintönsä syyskuussa 1965 siihen sisältyi useita eriäviä mielipiteitä, joista useimmissa katsottiin, että yksityiset oppikoulut eivät olleet saaneet ehdotuksessa sellaista asemaa kuin eduskunnan lausumassa toivomuksessa oli edellytetty. Ehdotus poikkesi merkittävästi aiemman kouluohjelmakomitean mietinnöstä myös siinä mielessä, että vielä vuoden 1963 eduskuntakeskustelun aikana yhtenäiskoulu oli hahmotettu kolmen olemassa olevan koulumuodon (kansakoulu, kansalaiskoulu, keskikoulu) yhteen niveltämiseksi hallinnolliseksi kokonaisuudeksi. Peruskoulukomitean ehdotusta entisten koulumuotojen tilalle tulevasta uudesta koulusta on pidetty ”suurena harppauksena”. (KM 1965:A7, 12–16; Koskenniemi 1978; Nurmi 1979, 64.)

Lastentarha peruskoulukomitean ehdotuksessa

Koulujärjestelmälakiehdotuksen valmistelleen peruskoulukomitean työn alkuvaiheessa (helmi–kesäkuu 1964) komitean jäsen Johannes Virolainen toivoi määriteltävän sen, mitä kunnan koululaitoksella ja yhtenäiskouluperiaatteella tarkoitetaan. Komitean työskentelyn pohjapaperissa kunnan koululaitokseen oli ajateltu sisällytettävän kuitenkin vain lukio. Matti Koskenniemi ehdotti nyt siihen kuitenkin myös lastentarhaa. Komitean yleiskeskustelussa hän huomautti että tästä yhdistämisestä olisi koulukypsyuden toteamiselle hyötyä. Puheenjohtajana toiminut R.H. Oittinen totesi kuitenkin, että lastentarhan kuulumisesta kunnan koululaitokseen syntyy hallinnollinen ristiriita, vaikka asia olikin ”tieteisopillisesti” aivan oikea, ja josta oli myös kansainvälisen kasvatusopillisen konferenssin suositus. Komitean jäsen Ensio Partanen viittasi silloin oppivelvollisuusiän mahdolliseen alentamiseen yhdellä

vuodella, johon Oittinen taas totesi kuusivuotiaiden kouluunmenon olevan vaikea asia hoidettavaksi. Alfred Salmela taas katsoi kuusivuotiaiden kouluuntulon häiritsevän maaseudun koulutointa, vaikka myönsikin esikoulukysymyksen olevan ajankohtainen. Koskenniemi oli sitä mieltä, että jos kouluun otettaisiin kuusivuotiaita, koulu tuli silloin muuttaa toisenlaiseksi. Jo maaliskuussa 1964 peruskoulukomitean yleiskeskustelussa keskusteltiin siis käsitteestä kunnan koululaitos, johon voisi kuulua erilaisia kouluja. Ensimmäinen mietintöluonnos on päivätty 12. toukokuuta 1964. Luonnoksen mukaan kunnan koululaitokseksi nimitettävään organisaatioon tulisi kuulua peruskoulu sekä lukio ja peruskoulun oppimäärälle rakentuvia ammatillisia oppilaitoksia. Siihen voisi kuulua myös esikouluasteinen lastentarha.¹⁸

Elokuussa 1964 Jyväskylässä oli järjestetty pohjoismainen lastentarhanopettajakokous, missä oli kiinnitetty huomiota varhaisen lapsuuden oppimistilaisuuksiin. Annika Takalan mukaan eri tahoilla maailmaa näytettiin pyrittävän entistä tehokkaammin huolehtimaan siitä, että kaikilla lapsilla olisi riittävän varhain suotuisia oppimistilaisuuksia havaintojen, motoriiikan ja ajattelun kehittämiseksi. Koska opittavaa oli paljon ja elämä lyhyt, oppivelvollisuusikää pyrittiin jatkamaan myös sen alkupäästä. Kokouksessa korostettiin kuitenkin sitä, että tärkeimpiä tavoitteita on luoda myönteinen asenne oppimiseen. Tällaisen myönteisen perusasenteen luomiseen oli lastentarhassa edulliset olosuhteet, jos esimerkiksi lukemaan oppiminen tapahtui yhtä hauskaasti kuin muukin toiminta. Lasten myönteisen perusasenteen säilyttämisen oppimista kohtaan katsottiin vaikeutuvan koulussa sen takia, että siellä oli määrätty oppiennätykset. Kun tavoitteet oli näin selvästi määriteltä, sekä opettaja että oppilas kokivat epäonnistumisena sen, kun niitä ei saavutettu. Siksi lastentarhassa tapahtuva alkeisopetus ja varsinaisen koulun alkeisopetus piti saattaa läheisempään yhteistointintaan keskenään. (Takala 1965, 80.)

18. PKA, Pöytäkirjakonseptit. Komitean luonnoksia esitykseksi eduskunnalle laiksi koulujärjestelmän yleisistä perusteista; ks. myös Nurmi 1979, 60; Koskenniemi 1978, 25.)

Matti Koskenniemi lähetti puheenjohtaja R. H. Oittiselle 28. elokuuta samana vuonna kirjeen. Keskusteltuaan mietinnöstä muun muassa O. K. Kyöstiön kanssa, hän halusi tehdä muutoksia tekstiin. Mietintöluonnoksessa koulujärjestelmälain 2§:n 1 momentin jälkiosan järjestyksen hän ymmärsi johtuvaksi komitean yleisestä mielipiteestä, mutta sen jälkeen kun komitea oli kannan ottanut, järjestyksen piti tekstissä asiallisista syistä olla: ”[- -] lastentarha, peruskouluun liittyviä ammatillisia oppilaitoksia ja lukio”. Koskenniemi oli liittänyt kirjeensä mukaan konseptin, jossa oli myös komitean yleisperusteluihin liittyvä kannanotto: ”Lastentarha, joka muodostaa peruskoulun luonnollisen esiasteen, olisi, mikäli kunta niin haluaa, liitettävä kunnalliseen koululaitokseen”.¹⁹

Vielä peruskoulukomitean siinä luonnoksessa esitykseksi eduskunnalle laiksi koulujärjestelmän yleisistä perusteista, joka on päivätty 6. lokakuuta 1964, puheenaoleva järjestys on jokseenkin ennallaan: ”Koululaitokseen voisi kunnan harkinnan mukaan kuulua myös lukio ja peruskoulun oppimäärälle rakentuvia oppilaitoksia sekä lastentarha”. Sen sijaan luonnoksessa, joka on päivätty 22. marraskuuta 1964, järjestys on muuttunut Koskenniemen esittämällä tavalla: ”Koulujärjestelmän runkona on kunnan koululaitos, jossa on oppivelvollisille tarkoitettu peruskoulu ja johon voi kuulua lastentarha, lukio ja peruskoulun oppimäärälle rakentuvia ammatillisia oppilaitoksia.” Samoin tässä luonnoksessa on mukana Koskenniemen esittämä täsmennys yleisperusteluihin: ”Lastentarha, joka muodostaa peruskoulun luonnollisen esiasteen, olisi, milloin kunta niin haluaa, saatava liittää kunnan koululaitokseen.”²⁰ Nämä muotoilut tulivat sitten myös komitean lopulliseen ehdotukseen mukaan (KM 1965: A7).

Kun komiteanmietintö oli julkistettu, lähetti Suomen Lastentarihanopettajaliitto puheenjohtaja Marita Cajander komitean sihteerinä toimineelle Voitto Kalliolle 15. kesäkuuta 1965 kirjeen. Kirjeessään

19. OA, Saapuneet kirjeet 1957–1977, kansio 2.

20. PKA, Komitean luonnoksia esitykseksi eduskunnalle laiksi koulujärjestelmän yleisistä perusteista

Cajander päätteli psykologisin perustein, että esikouluikä eli lastentarhaikä oli lapsen luonteen ja persoonallisuuden kannalta ratkaiseva vaihe. Kun nyt pyrittiin kasvatuksen eri alueet liittämään saumattomaksi kokonaisuudeksi, lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä, että lastentarhojen jo sadan vuoden aikana suorittama kasvatus- ja opetustyö ei jää siinä järjestelyn ulkopuolelle, vaan että se myös hallinnollisesti liitetään muun opetus- ja kasvatustoiminnan kokonaisjärjestelmään. Kouluhallituksen vapaan sivistystyön osasto käsitteli komitean ehdotuksesta annettavaa lausuntoa vielä kokouksessaan 16. joulukuuta 1965. Tuolloin osasto halusi erityisesti painottaa, että lastentarhaa ei tässä vaiheessa ole suunniteltava peruskouluun liittyväksi esiasteeksi, koska sen toiminnasta oli säädetty erikseen.²¹

Koulujärjestelmäkysymys sivistysvaliokunnassa

Paasion hallituksen esitystä laiksi koulujärjestelmän perusteiksi annettiin eduskunnalle huhtikuussa 1967. Sivistysvaliokunnan käsitellessä lakiesitystä syksyllä 1967 tehtiin koulujärjestelmää koskevaan lukuun vain yksi muutosehdotus. Hallituksen esitykseen laiksi koulujärjestelmän perusteista (HE 44/1967 vp) sisältyi peruskoulukomitean ehdotuksen mukaisesti kohta, jonka mukaan kunnan koululaitokseen voi kuulua myös lastentarha. Eino Uusitalo esitti, että kunnan koululaitokseen voisi kuulua myös esikoulu, mikä ehdotus oli sisältynyt jo hänen keväällä tekemäänsä rinnakkaislakialoitteeseen (LA 147/ 1967 vp). Aloitteen mukaan maaseudulla ei voida toteuttaa kiinteätä kunnan koululaitokseen kuuluvaa lastentarhaa, mutta ala-asteen luokkien 1–2 yhteyteen voitaisiin liittää kuusivuotiaille tarkoitettu esikoulu.²²

21. PKA, Komitealle saapuneet kirjeet 1964–1967.

22. Helmikuussa 1967, jo ennen hallituksen esityksen antamista eduskunnalle, myös Osmo Kock, Kuuno Honkonen, Georg Backlund, E.J. Paavola, Ensio Partanen, A.-V. Perheentupa, Pauli Räsänen, Ilmo Paananen, Lauha Männistö,

Sivistysvaliokunnan ensimmäisessä käsittelyssä 21. joulukuuta 1967 tämä kriittinen tekstinkohta (2§) hyväksyttiin seuraavassa muodossa: ”Koulujärjestelmän runkona on kunnan koululaitos, jossa on oppivelvollisille tarkoitettu peruskoulu ja johon voi kuulua esikoulu, lastentarha, lukio ja peruskoulun oppimäärälle rakentuvia ammatillisia oppilaitoksia.” Samoin hyväksyttiin myös lakiehdotuksen 4§:n muotoilu: ”Esikoulusta, lastentarhasta, lukioista ja ammatillisesta oppilaitoksesta samoin kuin kunnan peruskoulua korvaavasta oppikoulusta on tässä laissa säädettyin poikkeuksia voimassa, mitä niistä on erikseen säädetty.”²³

Voitto Kallio opetusministeriöstä ehdotti kuitenkin 16. helmikuuta 1968 antamassaan lausunnossa, että teksti olisi pitänyt kirjoittaa toisin. Kallio kritisoi lausunnossa sivistysvaliokunnan päättämiä muutoksia ehdotukseen laiksi koulujärjestelmän perusteista. Erityisen huomion kohteena oli lakiehdotuksen 2§:n saama muoto. ”Mitä tarkoitetaan esikoululla?” ihmetteli Kallio. Lainsäädäntö tunsikin vain kuurojen ja sokeain lasten esikoulun, mutta siitä ei tullut ottaa säännöksiä puitelakiin. Jos esikoululla tarkoitetaan lastentarhaan verrattavaa esikoulua, olisi teksti kirjoitettava esimerkiksi seuraavasti: ”Kunnan koululaitokseen voi kuulua lastentarha tai sitä vastaavia luokkia.” Maininta esikoulusta tuli poistaa myös 4§:n tekstistä. Samoilla linjoilla oli myös Sakari Kallio Suomen Kaupunkiliitosta. Antamassaan lausunnossa 23. helmikuuta 1968 hän totesi, että sivistysvaliokunta oli lisännyt 2§:n 1 momenttiin ja 4 §:n 2 momenttiin ”esikoulun” käsitteen. Hänen ymmärtääkseen ”esikoululla” kuitenkin tarkoitettiin nimenomaan lastentarhaa. Jos kysymyksessä oleviin lainkohtiin lisätään ”esikoulun” käsite, sitä tarkemmin selvittämättä, tuli se ilmeisesti aiheuttamaan pelkästään tarpeetonta sekaannusta.²⁴

Kelpo Gröndahl, Väinö R. Virtanen, Vappu Heinonen, Veikko Saarto ja Bror Lillqvist olivat ehdottaneet esikouluopetuksen liittämistä koulukokeilun piiriin (Toiv. al. n:o 265/1967vp).

23. EA, Sivistysvaliokunnan pöytäkirjat 1967–1968 liitteineen.

24. EA, Sivistysvaliokunnan pöytäkirjat 1967–1968 liitteineen.

Sivistysvaliokunta teki korjauksen tekstiin, kun esitys otettiin yksityiskohtaiseen 2. käsittelyyn. Edustaja Uusitalo ehdotti, että lakiehdotuksen 2§:n kiistanalainen kohta olisi hyväksyttävä muodossa: ”[- -] lastentarha tai sitä vastaavia esiluokkia”. Kokouksessa, joka pidettiin 13. maaliskuuta 1968, mietintöluonnos hyväksyttiin keskustelun jälkeen yksimielisesti ja asia katsottiin valiokunnassa loppuun käsitellyksi. Näillä korjauksilla koulujärjestelmää koskeva luku pysyi muuttumattomana lopulliseen lakiin asti.²⁵

Lastentarha – esikoulu ja luonnollinen peruskoulun esiaste?

Vaikka hallituksen esitykseen tehtiin muutoksia valiokunnassa, eduskunnassa edustajien enemmistö oli asettunut selvästi peruskoulun kannalle. Eduskuntakäsittelyn aikana kiistaa oli edelleen uskonnon ja siveysopin ja ruotsin kielen opetuksesta, uudistuksen toimeenpanojärjestyksestä sekä yksityisoppikoulujen asemasta. Keskustelun aikana kokoomuksen kansanedustaja Anna-Liisa Linkola vetosikin Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistukseen vaatien, että koulussa on taattava mahdollisuudet yksilölliseen kasvatukseen. Toukokuun 24. päivänä vuonna 1968 eduskunta hyväksyi lain koulujärjestelmän perusteista. (Nurmi 1979, 102–115.)

Ehdotettu laki koulujärjestelmän perusteista käsitti ainoastaan ne suuntaviivat ja periaatteet, joiden mukaan koulujärjestelmää tulisi kehittää. Sivistysvaliokunnassa edustajat olivat katsoneet, että lain säännöksiä olisi koulu-uudistusta toteutettaessa pyrittävä tulkitsemaan mahdollisimman joustavasti kulloinkin esiintyvien tarpeiden mukaisesti. Mahdollisimman pian oli pyrittävä aikaansaamaan koko koulujärjestelmää sekä kouluhallintoa koskeva uusi lainsäädäntö.

25. EA, Sivistysvaliokunnan pöytäkirjat 1967–1968 liitteineen; vrt Nurmi 1979, 106.

Sivistysvaliokunnan linjausten mukaan uusi peruskoulu muodosti osan koko koulujärjestelmästä, minkä vuoksi sen tuli tasollisesti ja alueellisesti niveltä kitkattomasti sekä esikoulutusasteiseen että peruskoulun jälkeiseen koulutukseen kaikkine jatkokoulutusmuotoineen. Tämän vuoksi oli vastaisessa koulusuunnittelussa otettava huomioon paitsi kunnalliset myös alueelliset näkökohdat, jolloin pääpaino oli asetettava alueelliselle koulutustarpeelle.

Peruskoulukomitean valmisteleman lakiehdotuksen mukaan op-piivelvollisille tarkoitettuun peruskouluun voi kuulua myös lastentarha. Kun lastentarhat eivät toistaiseksi olleet varsinaisen kouluhallinnon alaisia ja kun valiokunnan mielestä oli kunnan koululaitoksen kehittämisen kannalta suotavaa, että joustavammin voitaisiin ainakin kokeilumielessä järjestää varsinaiseen peruskouluopetukseen läheisesti kytkeytyvää ja valtionapuun oikeuttavaa esiopetusta, valiokunta oli laajentanut koulujärjestelmälain (2 §:n 1 momentin) sanamuotoa.

Peruskoulu-uudistuksen valmistelijoiden ja päätöksentekijöiden piirissä oli asian käsittelyn aikana muotoutunut kaksi erilaista käsitystä siitä, miten koulujärjestelmäuudistus tuli maassa toteuttaa. Peruskoulukomiteassa Matti Koskenniemi oli esittänyt, että lastentarha oli esikoulu ja luonnollinen peruskoulun esiaste. Eduskunnassa Eino Uusitalo ja muutkin keskustan kansanedustajat ajattelivat taas niin, että esiopetus olisi toteutettava kuusivuotiaille tarkoitetuissa esiluokissa peruskouluissa. Maaseudulla ei käsityksen mukaan ollut mahdollisuuksia lastentarhoihin.

Koulujärjestelmälain hyväksymisen jälkeen alkoikin vakiintua ja tulevan vallitsevaksi se tulkinta, että esiopetus on kuusivuotiaiden opetusta, ei lastentarhaikäisten opetusta. Ahti Karjalaisen II hallituksen (14.7.1970–29.10.1971) ohjelmassa tämä ajattelutapa sai jatkoa:

”Koulutus ja kulttuuripolitiikassa on tavoitteena taloudellisten ja sosiaalisten erojen poistaminen sekä tasa-arvoisuuden toteuttaminen. Peruskoulun uudistamisessa pyritään siihen, että myös syrjäseutujen ja pienten kuntien kouluolot nykyisestään paranevat. Ryhdytään

valmisteluihin sellaisen lakiesityksen antamiseksi, että esikoululuokka liitetään peruskoulun ala-asteeseen.” (Hakovirta & Koskiahio 1973; 317–318.)

Arvioita

Työväen Sivistysliitto julkaisi vuonna 1969 kokoelman liiton entisen puheenjohtajansa ja opinto- ja pääsihteerinsä puheita ja kirjoituksia. Oittisen mukaan suomalaisen koulutusjärjestelmän uudistaminen oli hankala, pitkä ja monivaiheinen prosessi. Hänen mielestään koulujärjestelmälain hyväksyminen merkitsi yhtenäiskoulutyypin peruskoulun perussäännösten, puitteiden valmistumista. Jähmettynyt koulujärjestelmä oli ollut ensimmäinen pois raivattava este, jotta voitaisiin päästä ”todelliseen” uudistustyöhön käsiksi. Oikeutta sivistykseen ei enää pidetty teoreettisena lauselmanana, vaan kasvatusoloja pyrittiin nyt kehittämään siten, että sivistyksen saamismahdollisuudet alkaisivat tasoittua. Koulutusjärjestelmän uudistamisvaatimuksen vanhimpiin ja voimakkaimpiin perusteisiin oli kuulunut sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja sivistyksellisen demokratian toteuttaminen. Lähtökohtana oli ollut se, että tietojen ja sivistyksen hankkiminen on ihmisen luontainen oikeus. Tällä oli alun perin tarkoitettu kaikkien muodollisten esteiden poistamista koulunkäynnin tieltä. Demokraattisen ajattelun syventyminen oli johtanut siihen, että enää ei tyydytty koulunkäyntioikeuksien taakkaamiseen, vaan vaadittiin koulunkäyntimahdollisuuksien turvaamista. Suomessa tämä haluttiin toteuttaa ja toteutettiin siten, että peruskoulu-uudistuksen yhteydessä kaikille oppivelvollisuusiässä oleville nuorille taattiin maksuton koulunkäynti ja samanlaiset ulkoiset mahdollisuudet opiskeluun vanhempien varallisuudesta ja asuinpaikasta riippumatta. (Oittinen 1972, 299–300.)

Ketkä kulkivat koulunuudistuksen kärjessä, on monilla koulutuspoliittisilla merkityksillä ladattu kysymys. Vähintään yhtä merkityksellinen kysymys on myös se, millainen oli kunkin toimijan tosiasiallinen vaikutus asioiden kulkuun tietyssä historiallisessa tilanteessa. Arkistolähteiden, kuten myös tutkimusten ja muiden kirjoitusten valossa R.H. Oittisen osuus näyttäytyy poikkeuksellisen voimakkaana vaikuttamisessa uudistuksen valmistelutyön käynnistymiseen, uudistusehdotusten muotoutumiseen niitä valmisteltaessa, sekä erityisesti siinä, että valmistelutyön tuloksena syntyneet ehdotukset tulivat myös asianmukaisesti parlamentaariseen käsittelyyn hallituksen esityksinä. Tässä mielessä Oittinen on kouluhallituksen pääjohtajana ja opetusministerinä pitkän ajan toimiessaan vaikuttanut suomalaisen peruskoulun rakentumiseen 1950- ja 1960-luvuilla ehkä enemmän kuin kukaan muu.

Tämän tarkastelun lähestymistapaa luonnehdittiin edellä aatehistorialliseksi siinä merkityksessä kuin aatehistorian tehtäväksi määritellään asioille annettujen merkitysten tulkinta ja ymmärtäminen. Toistuvasti tutkimuksissa ja muissakin kirjoituksissa on painotettu Oittisen keskeistä osuutta peruskoulu-uudistuksen toteutumisessa. Toisaalta on väitetty, että Oittinen oli peruskoulumiehenä ”opettajajärjestön opetuslapsi”? Miksi tämänkaltaiset väitteet ovat aikanaan olleet esittämisen arvoisia? Yksi vastaus tähän kysymykseen saattaa hahmottua, kun tämänkaltaiset lausumat ymmärretään nimenomaan retoriseksi siirroiksi kulloinkin ajankohtaisten poliittisten intohimojen argumentoinnissa, eikä niinkään väitteinä, joiden pätevyyttä tulisi arvioida sellaisenaan. Miten Oittisen koulutuspoliittinen ajattelu ja toiminta muuttui uudistuksen eri vaiheissa, on kysymys jota toistaiseksi ei ole tutkimuksissa juurikaan tarkasteltu. Ehkä tämä johtuu myös siitä, että koulunuudistuksen vuodet ovat olleet vielä niin lähellä arvioitsijoita.

6. Miksi esiopetusuudistus ei toteutunut 1970-luvun Suomessa

Esitykset laiksi esiopetuksesta ja opetussuunnitelmaksi valmistuivat keväällä 1972. Ehdotuksesta annetuissa lausunnoissa suhtauduttiin myöramielisesti siihen, että kuusivuotiaat tulisivat opetustoiminnan piiriin.¹ Yhteiskunnallisia ja kasvatuksellisia tavoitteita, joihin suunnitellulla esikoululla pyrittiin, pidettiin hyväksyttävinä. Vuonna 1973 kouluhallitus järjesti kaksi esikoulun suunnitteluseminaaria Heinolassa. Näissä seminaareissa keskusteltiin vilkkaasti uudistuksen toteuttamistavoista. Tuolloin esiopetusuudistuksen toteuttaminen kuitenkin mutkistui ja ratkaisut siirtyivät. Ehdotettuja uusia säännöksiä esiopetukseen ei syntynyt, kuten tapahtui muissa Pohjoismaissa. Mitkä tekijät oikein johtivat siihen, että esiopetusuudistus ei toteutunutkaan suunnitellulla tavalla?

-
1. Lainsäädäntökysymykset tulevat eduskuntaan käsiteltäviksi hallituksen esityksinä. Laajakantoisissa ja työläissä valmistelutehtävissä turvaututaan mielellään komiteoihin. Hallitus voi toteuttaa komitean ehdotuksen sellaisenaan tai positiivisiin toimiin ryhtyessään ainakin käyttää saatua ehdotusta ministeriössä laadittavan esityksen pohjana. Tätä muokkaustyötä edeltää usein lausuntokierros. (Nousiainen 1992, 360.)

Selitystapojen muotoutuminen

Ilmeisesti varhaisimman selityksen esiopetus uudistuksen siirtymiselle on esittänyt Reino Henrik Oittinen. Hän totesi kirjoituksessaan ”Peruskoulu-uudistus jatkuvan koulutuksen uudistamisen lähtökohtana” kuusivuotiaiden olevan niin kehittyneitä, että he voisivat aloittaa koulumaisen tai ainakin esikoulun luonteisen opiskelun. Se olisi ollut erittäin tarpeellista, jotta ennen varsinaisen koulunkäynnin alkua voitaisiin tasoittaa niitä eroja, joita lapsilla on koti- ja ympäristöolosuhteiden erilaisuuden vuoksi. Opetuksen järjestämisen vaikeutena oli se, että maaseudulla lasten koulumatkat saattoivat muodostua liian rasittaviksi kuusivuotiaille. Kaupungeissa koulun alkaminen aikaisemmin olisi ollut muuten mahdollista, mutta niiden ongelmana oli koulutilojen puute ja päivähoidon laajentamisen välttämättömyys. Maaseudulla esikouluikäisten opetus saattoi olla vielä tarpeellisempaa kuin asutuskeskuksissa ja monin paikoin sekä kouluhuoneisto- että opettajaongelma oli helposti ratkaistavissa. Laki koulujärjestelmän perusteista antoi mahdollisuuden esikoulun tai lastentarhan perustamiseen kunnan koululaitokseen. Uudistuksen toteutumisen esti kuitenkin se, että:

Sosiaaliviranomaiset eivät näytä pitävän siitä, että lastentarhat päivähoitoineen siirrettäisiin esikoulua luotaessa koululaitoksen piiriin, mutta muutakaan ratkaisua ei liene, jos halutaan määrätietoisesti pyrkiä nuorten kasvatuksen yhtenäisyyteen ja eriarvoisuuteen viittaavien tekijöiden poistamiseen. (Oittinen 1972, 300–301.)²

Esikoulukomitean puheenjohtajana toimineen Veli Nurmen mukaan esikoulu piti toteuttaa jo 1970-luvun loppupuolella, kuten komitea oli ehdottanut. Hänen mielestään esikoulu-uudistus siirtyi lähinnä taloudellista syistä (Nurmi 1974, 27). Opetusministeriön apulaisosas-

2. R. H. Oittista on luonnehdittu yhdeksi koulun uudistuksen johtavista strategista. Hän oli jo 1940-luvulla esittänyt, että yhtenäiskouluun oli pyrittävä vaiheittain. Uudistus oli toteutettava rauhallisesti pitkän siirtymäkauden aikana. (Iisalo 1984, 56.)

topäällikkönä toimineen Jukka Sarjalan mukaan kuusivuotiaille tarkoitettun esiluokan liittämistä peruskouluun ryhdyttiin etenkin keskiasteen koulutuksen uudistuksen yhteydessä pitämään myös keinona lykätä tätä toista ideologisesti vastenmielistä, mutta kiireellistä uudistusta:

On selvää, ettei maalla ole mahdollisuuksia toteuttaa kahta järjestelmämuutosta samanaikaisesti. Näin ollen olisi useita satoja miljoonia maksavalla esiluokkajärjestelmällä ja lukiolaisten opintososiaalisten etuuksien lisäämisellä varmasti voitu estää keskiasteen koulutusjärjestelmän rakenteen uudistus. (Sarjala 1981, 114.)

Ratkaisua ei tarvinnut kauan odottaa. Paineet esikoulu-uudistuksen toteutuksen puolesta ja sitä vastaan tuntuivat opetusministeriössä voimakkaina syksyllä 1973 koulutuspolitiikan suurista linjoista päätetäessä. Keskiasteen uudistus vei Kalevi Sorsan hallituksen 30.5.1974 antamassa periaatepäätöksessä voiton. Esikoulukin sai toivoa, mutta ylempien koulutusasteiden ehdoilla ja arvoituksellisin sanankääntein. Päätöksessään hallitus nimittäin katsoi, että mikäli peruskoulututkinto ei anna riittävää yleissivistävää pohjaa opistoasteiselle koulutukselle, oli peruskoulun tasoa kohotettava opetussuunnitelmia ja menetelmiä kehittämällä sekä tässä yhteydessä valmisteltava myös esiluokan liittämistä peruskouluun. Esikoulukysymys ei siis näyttänyt olevan kiinni yksinomaan taloudellisista tekijöistä, vaan myös poliittisesta tahdosta.³ (Autio 1993, 103.)

Opetusministeriön kansliapäällikkönä toimineen Jaakko Nummisen mukaan uuden peruskoululakiesityksen antamisen yhteydessä 1980-luvun alussa valtiovarainministeriön taholta esitettiin epäilyjä siitä, että esiopetuksen järjestämismahdollisuus saattaisi arvaamattomalla tavalla lisätä kustannuksia. Koulutoimelle esiopetuksen aiheuttamat kustannukset olivat tuolloin noin 1,7 miljoonaa markkaa vuodessa, josta valtionosuus on noin 1,2 miljoonaa markkaa. Uusia kustan-

3. Koulutuspoliittisen tahdon puuttumista on aiemmin korostanut myös Veli Nurmi (1981, 36)

nuksia esiopetuksesta oli laskelmissa edellytetty vasta vuoden 1986 jälkeen. Tämän vuoksi lisättiin lakiesityksen perusteluihin maininta siitä, että lain perusteella oli tarkoitus antaa esiopetusta lähinnä haja-asutusalueilla. Kustannuslaskelmissa lähdettiin siitä, että ensimmäisessä vaiheessa otettaisiin lain piiriin ainoastaan silloiset esiopetuskokeilut. (Numminen 1982, 30–31.)

Toisaalta 1980-luvulla yleistyi myös se käsitys, että uudistuksen lykkääntyminen johtui siitä, että yhteisymmärrys toiminnan organisoinnin tavasta puuttui. Runsaan vuosikymmenen ajan oli jo kokeiltu opetuksen järjestämistä. Kuitenkaan ei ollut päästy yhteisymmärrykseen siitä, missä määrin esiopetus kuuluisi koululaitokseen ja miltä osin sosiaalihallinnon piiriin. (Somerkivi 1983, 139.) Kuusivuotiaita varten oli organisoitu päiväkotitoimintaan liittyvää vapaaehtoista esiopetusta. Ajateltiin, että sen ulottamiseen koko kuusivuotiaiden ikäluokan kattavaksi ”esikoulutukseksi” alkaisi edellytykset jo olla, mikäli vain koulu- ja sosiaaliviranomaiset pääsisivät organisointiperiaatteista yksimielisyyteen. (Kivinen 1988, 244–245.)

Viime vuosikymmenellä tuotiin esille uudelleen myös se, että itsenäisyyden alun hallintojärjestelyissä lastentarhat kuuluivat vielä opetushallinnon piiriin. Vuonna 1924 ne siirrettiin sosiaalihallinnon alaiseksi. Kun 1960-luvulla kuusivuotiaiden opetus alkoi etsiä paikkaansa, hallinnollinen umpisolmu kiristyi opetus- ja sosiaalihallinnon välillä koulutuspoliittiseksi köydenvedoksi. (Kuikka 1994, 11.)

Suomalaisen koulutuspolitiikan yhtenä tavoitteena oli 1970-luvulta alkaen kuusivuotiaiden lasten koko ikäluokan saaminen koulua edeltävänä vuonna esiopetukseen. Esiopetuksen haluttiin olevan kiinteä osa kouluhallinnon alaisuudessa toimivaa peruskoulujärjestelmää. Ennen 1990-luvun loppua koko ikäluokkaa koskevan esikoulun toteuttamista ei kuitenkaan katsottu taloudellisista ja poliittisista syistä mahdolliseksi. (Niikko 2001, 12.) Haastateltaessa aikalaisvaikuttajia nämä eivät ole nähneet esiopetuksen lykkääntymisen pääsyyksi 1970-luvun taloutta, vaan nimenomaan koulutuspoliittiset linjaristiriidat. Lisäksi erimielii-

sydyet esiopetuksen toteuttajatahista olivat suurempi este kuin pelkkä valtiontalous. Tänä aikana rahaa olisi ilmeisesti löytynyt ministeriön tai ministeriöiden sisäisinä rahansiirtoina, jos pääriidoista olisi päästy yksimielisyyteen. Kouluhallitus oli aktiivisesti ajamassa rahoituksellises-tikin esiopetusta, mutta opetusministeriössä vallitsi erilaisia näkemyksiä esiopetuksen priorisoinnista. (Puhakka 2002, 123.)

Tutkimuskirjallisuudessa muutoutuneissa selityksissä on kolmen vuosikymmenen aikana tuotu esille etenkin seuraavia hallinnollis-or-ganisatorisia, koulutuspoliittisia ja taloudellisia esteitä:

- Esiopetukseen ei ollut taloudellisia mahdollisuuksia,
- yhteisymmärrys organisoinnista puuttui,
- keskiasteen uudistus vei poliittisessa priorisoinnissa voiton,
- hallinnollinen umpisolmu esti toteutuksen ja
- opetushallinnon linjaerimielisyydet estivät uudistuksen toteutu-misen.

Tässä yhteydessä mielenkiinto kohdistetaan suunnitellun esiopetus-uudistuksen nopeaan toteuttamiseen tähtäävien pyrkimysten kannalta ratkaiseviksi oletettuihin 1970-luvun alun tapahtumiin. Huomiota kiinnitetään myös siihen, että koulutusjärjestelmien muutoksissa on kysymys myös koulutuksen kontrollista. Kun koulutus on yksittäisen tahon kontrollissa ja kyseinen taho käyttää asemaansa varmistaakseen sen, että koulutus palvelee sen omia päämääriä, muutoksessa on täl-löin ratkaiseva rooli ryhmillä, jotka kamppailevat vallitsevan domi-naatioasetelman murtamiseksi. (Archer 1984.) Seuraavassa haetaan käytettävissä olevaa dokumenttiaineistoa käyttäen edelleen vastauksia kysymyksiin:

- 1) Millaiselle koulutuspoliittiselle uudistusstrategialle ensimmäinen ehdotus esiopetuksen lakisäätiseksi järjestämiseksi rakentui?
- 2) Miten ehdotukseen suhtauduttiin vuoden 1973 suomalaisessa yhteiskunnassa?

- 3) Mitkä olivat aikalaistoimijoiden tällöin esittämät uudistuksen hylkäämisen tai lykkäämisen keskeiset perusteet?

Esikoulukomitean ehdotus

Kesäkuun 4. päivänä vuonna 1970 valtioneuvosto⁴ asetti komitean, jonka tehtävänä oli määritellä esikouluopetuksen tavoitteet, laatia yleissuunnitelma esikouluopetuksen kehittämiseksi, valmistaa kiireellisesti esikouluasteen opetussuunnitelma kokeilutoimintaa varten ja laatia tarpeelliset ehdotukset esikoulua koskeviksi säännöksiksi sekä esikoulun varsinaiseksi opetussuunnitelmaksi.⁵ Komitean tuli työskentelyssä ottaa erityisesti huomioon taloudelliset mahdollisuudet sekä suunnitelmat lasten päivähoitokysymyksen lakisäätteiseksi järjestämiseksi.

Komitea käytti työssään käsitettä esiopetus yleismääritelmänä, jolla tarkoitettiin ”kaikkea alle kouluikäisiin kohdistettavaa suunnitelmallista kasvatus- ja opetustoimintaa”. Toisena suppeampana peruskäsitteenä käytettiin esikoulun käsitettä, joka kattoi vain osan esiopetuksesta, kuusivuotiaiden ikäluokan. Mietinnössä määriteltiin esiopetuksen yleiset yhteiskunnalliset tavoitteet. Esiopetuksen oli osaltaan tuettava pyrkimystä koulutustason kohottamiseen, jota edellytti nopeasti kehittyvä yhteiskuntaelämä ja tuotantotoiminta. Tämä merkitsi komitean mielestä sitä, että esiopetuksen oli oltava kiinteä osa yleistä koulutusjärjestelmää ja että esiopetusta oli järjestettävä kaikille esiopetusikäisille. Esiopetus-

4. Kyseessä oli Teuvo Auran virkamieshallitus, jonka opetusministerinä toimi Jaakko Numminen.

5. Komitean puheenjohtajaksi valtioneuvosto kutsui vt. professori Veli Nurmen sekä jäseniksi toimistopäällikkö Erkki Ahon, osastopäällikkö Olavi Ketosen, osastopäällikkö Olli Murtorinteen, tarkastaja Helena Peltolan, rehtori Siiri Vallin, filosofian lisensiaatti Aune Torniaisen, filosofian maisteri Gunnel Holmströmin, kouluasiainsihteerin Yrjö Engeströmin, filosofian maisteri Leila Räsäsen ja hallitussihteerin Tauno Niemisen.

järjestelmän oli osaltaan tuettava koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentämistä. Tämä edellytti, että esiopetus saatetaan palvelemaan yhtäläisesti kaikkia kulloinkin kyseeseen tulevan ikäluokan lapsia riippumatta asuinpaikasta ja sosiaalisesta taustasta. Maksuttoman esiopetuksen tuli edistää lasten itsenäistä arvostelukykyistä ja kriittistä asennoitumista ja ajattelutapaa. Sen tuli luoda edellytyksiä lasten sosiaaliselle kasvulle ja siinä tarkoituksessa demokratiaa ja tasa-arvoisuutta suosivien asenteiden ja arvostusten syntymiselle. Esiopetusjärjestelmän tuli myös osaltaan tukea naisten tasa-arvoisen aseman toteutumista yhteiskunnassa. Sen tuli edistää omalta osaltaan yhteiskunnan taloudellista kehitystä lisäämällä naisille mahdollisuuksia osallistua työelämään. Esiopetuksena yleisenä kasvatuksellisena tavoitteena esikoulukomitea piti oppimisvalmiuksien kehittämistä ja kehitysviivästymien korjaamista. (KM 1972: A13, 9, 26–27.)

Esikoulukomitea esitti, että esiopetukselle asetetut tavoitteet voitiin käytettävissä olevilla resursseilla parhaiten saavuttaa luomalla kuusivuotiaille tarkoitettu pakollinen ja maksuton esikoulu kouluorganisaation piiriin. Esiopetuksen toteuttamiseksi laadittiin vaihtoehtoisia suunnitelmia, mutta kiireellisyysjärjestyksessä esikoulu-uudistus asetettiin keskiasteen uudistuksen ja aikuiskoulutuksen uudistuksen edelle. Ehdotus esiopetuslaiksi lähti silti siitä, että esiopetusta annetaan esikoulussa yhden lukuvuoden ajan sellaiselle lapselle, jonka seuraavana lukuvuonna tulee aloittaa oppivelvollisuuskoulun käyminen. (KM 1972: A13, 27, 69–72.)

Ehdotuksessa laiksi esiopetuksesta esiopetuksella tarkoitettiin valtion tai kunnan ylläpitämässä taikka avustamassa koulussa tai muussa laitoksessa annettavaa, oppivelvollisuuden suorittamista edeltävää kasvatuksellista ja opetuksellista ohjausta. Esiopetuksen yleinen johto ja ohjaus kuuluivat opetusministeriölle ja sen alaiselle kouluhallitukselle. Esiopetusta valvovina piirihallintoviranomaisina toimivat lääninhallitukset. Esiopetuksen yleisohteet antoi kouluhallitus. Esikoulua koskevien säännösehdotusten mukaan esiopetuksen antamista varten oli kunnan

ylläpidettävä yksivuotista esikoulua. Esikoulu oli yleensä järjestettävä suomenkielisille, ruotsinkielisille ja saamenkielisille lapsille erikseen. Valtioneuvosto voi tarvittaessa velvoittaa kunnat yhteistoimintaan esikouluopetuksen järjestämiseksi. Esikoulu kuului sen sijaintikunnan koululaitokseen. Esiopetusta esikoulussa annettiin yhden lukuvuoden ajan sellaiselle lapselle, jonka seuraavana lukuvuotena tuli aloittaa oppivelvollisuuskoulun käyminen. Lisäksi voitiin asetuksella säätää, että määrätyleille lapsiryhmille voitiin antaa esiopetusta esikoulussa kahden lukuvuoden ajan. Lapsella oli oikeus päästä esikouluun. Lapsen oli myös käytävä esikoulua lukuvuoden ajan, jollei hän saanut esiopetusta kotona tai jollei lääninhallitus ollut lääkärin lausunnon perusteella vapauttanut häntä esikoulun käymisestä. Kunnan kouluohjesäännössä määrättiin esikoulun piirijaosta ja koulujen paikoista. Esikoululla tuli olla tarkoitukseen sopiva huoneisto ja leikkikenttä sekä kalusto, opetusvälineet, kirjasto ja muut esikoulun toiminnalle tarpeelliset varusteet. Esikoulun lukuvuodesta, työpäivien lukumäärästä sekä loma-ajoista oli voimassa, mitä niistä peruskoulun osalta oli säädetty tai määrätty. Esikoulun päivittäinen työaika oli vähintään neljä tuntia, mikäli lääninhallitus ei erityisestä syystä toisin määräisi. Työaika oli jaettava tarkoituksenmukaisiin toimintatuokioihin sen mukaan kuin esikoulun opetussuunnitelmassa määrättiin. Esikoulun opetussuunnitelman valmistamisesta, hyväksymisestä ja vahvistamisesta oli soveltuvin osin voimassa, mitä peruskoulun opetussuunnitelmasta oli säädetty tai määrätty. Opetusryhmässä voi olla enintään kaksikymmentä oppilasta. (KM 1972: A13, 72–73.)

Esikoulukokeilu aloitettiin pian sekä peruskoulun että päivähoiton yhteydessä. Jo marraskuussa 1970 oli esikoulukomitean tietoon kuitenkin tullut, että kouluhallintoalan määrärahojen puutteen vuoksi ei syksyllä 1971 vielä voitaisikaan saada aikaan komitean suunnittelemaa laajaa kokeilutoimintaa. Tuolloin komitea oli tiedustellut opetusministeriön kantaa, olisiko komitealla taloudellisia edellytyksiä jo syyslukukauden 1971 alusta lukien ehdottaa kokeilun käynnistämistä, vai

siirtykö kokeilu mahdollisesti vuodella eteenpäin.⁶ Kokeilu käynnistyi aikataulussaan. Koska useat kunnat sittemmin anoivat lupaa osallistua esikoulukokeiluun, kouluhallitus totesi tämän johdosta, että rajoitettujen taloudellisten mahdollisuuksien puitteissa joudutaan lukuvuonna 1972–1973 alkava varsinainen esikoulukokeilu järjestämään aiemmassa laajuudessaan. Mikäli kunnat kuitenkin olivat halukkaita omalla kustannuksellaan, ilman valtionapua soveltavaan esikoulukokeiluun, olisi se mahdollista sekä koulu- että sosiaalitoimeen liittyvänä.⁷

Uudistuksen lykkäämisen perusteet aikalaislausunnoissa

Marraskuussa 1972 opetusministeriö pyysi esikoulukomitean mietinnöstä lausuntoja.⁸ Lausunnot, joita oli yhteensä 26, saapuivat opetusministeriöön 19.1.–5.4.1973 välisenä aikana.⁹ Tarkastelu kohdistetaan tässä yhteydessä niihin näkökohtiin, joissa lausunnonantajilla oli erilainen käsitys kuin esikoulukomitealla.

Lausunnoissa kiinnitettiin runsaasti huomiota esiopetuksen käsitteellistämiseen, siihen että ”komitea on ryhtynyt luomaan uusia käsitteitä alle kouluikäisten lasten kasvatukseen ja opetukseen”.¹⁰ Ehdotuksen mukaan esikoulua olisi vain kuusivuotiaille tarkoitettu opetus; esiopetuksen käsitteen kattaessa kaikki alle kouluikäiset. Terminologiaa

6. Esikoulukomitean pöytäkirjat, 2.11.1970, 1§.

7. Kouluhallituksen ryhmäkirje n:o 664/ 3.2.1972.

8. Mietintöön sisältyi vain yksi eriävä mielipide. Yrjö Engeström ja Leila Räsänen pitivät komitean esittämiä perusratkaisuja sinällään oikeina. Eriävä mielipide koski esikoulun opetussuunnitelmaan sisällytettyä uskonnon opetusta sekä esikoulun rahoittamista.

9. Esikoulukomitean mietinnöstä annetut lausunnot. 1973. Jyväskylän yliopisto toimitti opetusministeriöön Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen, opettajanvalmistuslaitoksen ja opettajakoulutuksen työryhmän lausunnot, koska lausuntoa varten varatun ajankohdan ja ajan lyhyden vuoksi ei voinut muodostaa omaa kantaansa. Joensuun korkeakoulun lausunnosta diaarimerkintä puuttuu.

10. Joensuun korkeakoulu painotti lausunnossaan, että esikoulukomitean työ oli ollut vaikeaa, koska esikoulukasvatuksen alueet olivat vaikeasti kartoitettavat eikä terminologia ja käsitteistö ole muotoutunut lopullisesti.

oli tarkistettava kansainvälisen käytännön mukaiseksi ja määriteltävä tarkemmin esikoulun – esiopetuksen käsitteet. Esiopetuksen (förundervisning) sijasta oli mieluummin käytettävä termiä esikoulutoiminta (förskoleverksamhet) (Suomen Lastentarhanopettajaliitto 31.1.1973; Svenska Lärarförbundet i Finland 31.1. 1973.)

Esiopetuksen tuli keskittyä erityisesti kasvuympäristön virikkeiden vähydestä johtuvien kehitysviivästymien lievittämiseen ja poistamiseen ja pyrkiä oppilaiden suorituskykyerojen kaventamiseen. Tässä suhteessa komitean käsitys kuusivuotiaiden esiopetuksen mahdollisuuksista katsottiin kuitenkin yliarvioituksi. (Suomen Kunnallisliitto 22.1.1973.)

Samalla huomiota kiinnitettiin siihen, että komitea oli mietinnössään käsitellyt sellaisen esiopetuksen järjestämistä, jolla tarkoitettiin kaikille alle kouluikäisille lapsille annettavaa opetusta. Komitean pääasialliset ehdotukset koskivat kuitenkin vain 6-vuotiaiden ikäluokalle järjestettävää opetusta, jonka komitea ehdotti toteutettavaksi koko ikäluokalle pakollisena ja maksuttomana koulumuotoisena opetusena, esikouluna. Mikäli esikoulua ja esikoululaisten päivähoitoa ei voitaisi erottaa toisistaan, vaan ne tulisivat sisältymään samaan valtionapujärjestelmään, tuli järjestelmän ministeriön käsityksen mukaan olla pikemminkin lasten päivähoitojärjestelmä kuin komitean ehdottama peruskoulujärjestelmä. Lisäksi todettiin, että opetusministeriö oli vuosia 1974–1978 koskevassa taloussuunnitelmassaan todennut, että komitean suunnittelema aikataulu on liian nopea ainakin tila- ja opettajakysymyksen kannalta tarkasteltuna. Peruskoulun toimeenpanosuunnitelmien toteuttaminen ja korkeakoululaitoksen lailla sidottu määrällinen kehittäminen sitoivat valtaosan niistä lisäresursseista, joita opetusministeriön hallinnonalalle oli valtiontalouden kehitysnäkymien valossa mahdollista tällä vuosikymmenellä osoittaa. (Valtiovarainministeriö 12.2.1973.)

Toinen vaihtoehto oli komitean esittämien yhteiskunnallisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttaminen kuusi vuotta täyttäneiden osalta alentamalla koulun alkamisen ikärajaa. Tällöin voitaisiin perus-

koulun yhteyteen muodostaa sanottuun koulujärjestelmään kiinteästi liittyvä 6–7-vuotiaita koskeva esikoulu. Erillisen järjestelmän luominen omine opettajanvalmistuksineen ja kouluineenkin voitaisiin tällä tavoin välttää. Alle kuusivuotiaiden esikoulujärjestelmän kehittämiseen komitean ehdottamalla tavalla suhtauduttiin erittäin varauksellisesti:

Lienee selvää, ettei uutta järjestelmää tässä vaiheessa ryhdytä kehittämään, kun tämän polttavan kysymyksen ratkaisemiseksi ei vielä ole voitu edes kokeilla uuden lain edellyttämää järjestelyä. Sanottu lakihan ei millään tavoin estä tietynlaisen esikoulun järjestämistä jo alle kuusivuotiaillekin, jos se havaitaan tarpeelliseksi, ja järjestämistä sitä nimenomaan päivähoidon yhteydessä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 28.3.1973.)

Vaikka esikoulukomitea on mietinnössään päätenyt ratkaisuun, missä koko esiopetuksesta vastaaminen kuului opetusministeriölle ja sen alaisena kouluhallitukselle ja kuusivuotiaiden esikoulu liitettäisiin kunnan koululaitokseen, pidettiin välttämättömänä myös niiden mahdollisuuksien selvittämistä, mitä lasten päivähoitojärjestelmä tarjosi esiopetuksen ja esikoulun järjestämiseksi. (Sosiaalihallitus 29.1.1973.)

Esiopetuksen ensisijaisena yhteiskunnallisena tavoitteena pidettiin yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen eriarvoisuuden vähentämistä ja korostettiin, että kaikilla kyseeseen tulevan ikäluokan lapsilla tuli olla mahdollisuus osallistua esiopetukseen asuinpaikasta ja sosiaalisesta taustasta riippumatta. Vain yhdelle ikäluokalle, kuusivuotiaille, järjestettävän esikoulun aseman katsottiin kuitenkin jäävän koulutusjärjestelmässä varsin irralliseksi.¹¹ Koulutusjärjestelmässä kuusivuotiaiden esikoulu oli syytä käsittää peruskoulun osaksi ja esikasvatus yleensäkin kiinteämmin peruskasvatukseen kuuluvaksi. Epätarkoituksenmukaista oli uuden erillisen koulutusasteen perustaminen vain yhtä ikäluokkaa, kuusivuotiaita, varten:

11. Esikoulun suunnitteluseminaarissa Erkki Aho totesi, että esikoulukomitea selkiinnytti käsitteiden määrittelyä. (Aho 1973a, 1.)

Pakollisen ja maksuttoman esiopetuksen järjestäminen kuusivuotiaille voidaan kouluhallituksen käsityksen mukaan tarkoituksenmukaisimmin toteuttaa alentamalla oppivelvollisuusiän alaraja kuuteen vuoteen joko paikallisesti tai alueellisesti asteittain tai kertatoteutuksena. (Kouluhallitus 23.2.1973.)

Maaseudulla katsottiin ”esikoulupäivän” muodostuvan kuusivuotiaalle liian pitkäksi, kun nelituntisen työajan lisäksi oli aikaa varattava kyydityksiin (Pohjois-Karjalan lääninhallitus 25.1.1973). Esiopetuksen tavoitteisiin esitettiin lisättäväksi oppilaiden viihtyvyys. Esikoulun pakollisuudesta olisi haittoja. Monet kuusivuotiaat eivät ehkä olleet kypsiä säännölliseen koulunkäyntiin:

Eittämätön tosiasia lienee, että lapset jo muutaman kouluvuoden jälkeen ovat menettäneet suuren osan koulunkäyntimotivaatiostaan. Esikoulun tulisi omalta osaltaan huolehtia oppilaiden motivaation säilymisestä ja kasvusta. (Turun ja Porin lääninhallitus 31.1.1973.)

Toisaalta ajateltiin myös niin, että hoidon ja kasvatuksen tarvetta ei voinut määritellä lapsen ikäryhmän perusteella. Ympäristön olosuhteet ratkaisivat sen, pystyikö lapsi kasvamaan edellytystensä mukaisesti:

Useimmat lapsen kehityksen viivästymät syntyvät jo ennen viidettä ja neljättä ikävuotta. Siksi kaikkien alle kouluikäisten lasten päivähoidon ja kotikasvatuksen kehittäminen on tärkeämpää kuin kuusivuotiaiden ikäluokan saaminen pakollisen esiopetuksen piiriin [- -] esikoulua koskevan lain säätämistä olisi siirrettävä kunnes kunnissa on 0–6-vuotiaita varten hoitoa ja kehitysvirikkeitä tarjoava päivähoitojärjestelmä, joka ottaa huomioon lapsen sosiaalisen tilanteen. (Suomen kaupunkiliitto 9.3.1973.)

Opettajien parissa arvioitiin vain kuusivuotiaille tarkoitettua esikoulua koskevia esityksiä, koska vain tämä esiopetus katsottiin tuon vuosikym-

menen kysymykseksi. Komitean kannanottoa, että ellei esiopetusjärjestelmä täytä kohtuullisessa määrin sen edellyttämiä vaatimuksia, ei sen avulla voida poistaa koulutuksellista eriarvoisuutta maan eri osissa ja eri sosiaaliryhmissä, pidettiin perusteltuna:

Tilanne voi vielä nykyisestäänkin heikentyä, kehittyneempien paikkakuntien ja ylempien sosiaaliryhmien lasten hyötyessä esiopetuksesta eniten. (Suomen Opettajain liitto 31.1.1973.)

Lisäksi oppikoulunopettajien lausunnossa kokeilusta sanottiin, että se oli tapahtunut varsin vaihtelevissa olosuhteissa ja vain osalla ikäluokasta oli ollut mahdollisuus päästä kokeilun piirissä oleville esiluokille. Tämä ei voinut olla vaikuttamatta tuloksiin. (Oppikoulunopettajien Keskusjärjestö 29.1.1973.)

Vastoin komitean ehdotusta oltiin myös sitä mieltä, että esikoulu-uudistus on toteutettava siten, että sen kustannukset eivät tule vähävaraisen kansanosan, vaan suuryritysten ja suurituloisten kannettavaksi. Komitea ei ollut esittänyt kantaansa uudistuksen aiheuttamien rasitusten suuntaamisesta. Tätä pidettiin puutteena, sillä harjoitettavalla yleisellä vero- ja talouspolitiikalla, esikoulun rahoitus mukaan luettuna, katsottiin olevan olennainen merkitys myös komitean esittämien tavoitteiden saavuttamisessa:

Esiasteen opetuksen on opastettava lapsia tuntemaan työtätekevien kansankerrosten olosuhteet ja taistelu elinehdoistaan. Sen on opastettava lapsia kunnioittamaan työtä ja työtätekevien keskinäistä solidaarisuutta; sen on opastettava lapsia kunnioittamaan kansojen välistä ystävyyttä ja rauhaa - ei ahdasta nationalismia ja sotaa tukevaa ajattelua ja asennoitumista. Esiasteen on totutettava lapsia itsenäisten ja yhteisvastuullisten ratkaisujen tekoon, tavoitteelliseen toimintaan passiivisen tottelevaisuuden asemesta. (Suomen Teiniliitto 6.2.1973)

Oulun yliopistossa katsottiin, että päivähoitokysymykset, naisten tasa-arvoisen aseman tukeminen ja muut yhteiskunnalliset näkökohdat olivat vieneet tarpeettomasti tilaa lapsen yksilölliseen kehitykseen perustuvilta näkökohdilta. Esikoulun tavoitteissa keskittyminen erityisesti oppilaiden suorituskkyerojen kaventamiseen saattoi johtaa yksilöllisten kehityserojen huomioon ottamatta jättämiseen. Komitean mielestä esiopetusta ei voitu järjestää vain yhden organisaatiomallin mukaisesti, mutta heti sen jälkeen esitettiin kuitenkin kuusivuotiaiden ikäluokalle ainoana ratkaisuna pakollinen ja maksuton kouluhallinnon alainen esikoulu. Nuoremmille esitettiin useampia vaihtoehtoja. Tämä iän perusteella tehty jyrkkä luokittelu tuntui keinotekoiselta nimenomaan sellaisessa ikävaiheessa, jossa yksilöiden väliset kehityserot olivat suuret:

Edellä esitettyjen näkökohtien taustaa vasten voidaan kysyä, onko esikouluopetusta koskevan erillisen lain antaminen yleensä välttämätöntä tai tarpeellista ja jos on, onko lain oltava näin yksityiskohtainen kuin komitea esittää. Esikouluopetus on vasta kokeilu- ja suunnitteluvaiheessa. Sen muotoutumiselle ja joustavalle kehittymiselle olisi ainakin edullisempaa, jos laki määräisi siitä ehdotettua vähemmän.(Oulun yliopisto 26.1.1973.)

Jyväskylän yliopiston opettajanvalmistuslaitoksessa omaksutun käsityksen mukaan oli harkittava, oliko syytä tehdä esikouluopetusta pakolliseksi harvaan asutussa maassa. Esiopetusuudistuksen toimeenpanossa oli syytä korostaa esiopetusoiikeuden varaamista kasvatuksellisesti, alueellisesti ja sosiaalisesti puutteellisissa oloissa kasvaville. Toisaalta varhaista ja muutoin liiallista lasten laitostumista tuli välttää esiopetuksen käytännön järjestelyissä. Opettajankoulutuksen työryhmä painotti, että esikoulutoiminta on tarkoin sovitettava kyseisessä iässä olevien edellytysten mukaiseksi. Oli vältettävä lasten liiallista rasittamista. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa kiinnitettiin huomiota nuorempien lasten opetuksen organisoimiseen:

Komitean mukaan toistaiseksi viisivuotiaiden ja sitä nuorempien esiopetusta ei voida järjestää saman organisaatiomallin mukaisesti. Komitea kuitenkin on nähnyt etäistavoitteena koko esikasvatuksen kokonaisjärjestelmän kehittämisen mikä tulisikin ottaa huomioon rinnakkain esim. päivähoitojärjestelmän kehittämisen kanssa. (Jyväskylän yliopisto 1.2.1973.)

Kaavamaisesti pakollista esikoulua ei pidetty tarkoituksenmukaisena, vaan katsottiin, että olosuhteista riippuen tulisi lasten huoltajilla olla mahdollisuus valita joko kotihoidon, eri tavoin toteutetun perhepäivähoidon, lastentarhojen ja esikoulun välillä. Näin ollen ei esikoulun myöskään tulisi olla maksuton vaan hinnoitella siten, että eri vaihtoehdot olisivat lapsen huoltajalle samanarvoisia ja ainoastaan lapsen etu pääsisi ratkaisemaan sen mihin päivähoitomuotoon käytännössä päädytään. (Suomen Työnantajain Keskusliitto 21.2.1973.)

Esikoulukomitean katsottiin tavoitteita pohtiessaan korostaneen nopeasti kehittyvään yhteiskuntaan ja tuotantotoimintaan kouluttamista ja toisaalta unohtaneen yksilön ja ihmisen itseisarvon. Esikoulun hyviin puoliin kuului se, että sillä annetaan kaikille lapsille mahdollisuus ennen oppivelvollisuuskoulua tapahtuvaan opetukseen. Tämä koski etenkin niin sanotusta virikeköyhästä ympäristöstä tulleita lapsia. Saman aikaisesti oli kuitenkin nähtävissä vaara siitä, että esiopetuksesta muodostuisi ”virikkeitä hillitsevä laitos”, jos ei huolehdittaisi tarpeellisesta differentioinnista. (Akava 1.2.1973.)

Kunnallinen sopimusvaltuuskunta tähdensi sitä, että tulevassa esikoulujärjestelmässä voitaisiin heti alusta alkaen toteuttaa opettajille kokonaispalkkausjärjestelmä virka-aikoiheen. (Kunnallisen sopimusvaltuuskunnan toimisto 30.1.1973.) Liiketyönantajat kytkivät puolestaan esikoulu-uudistuksen naistyövoiman tarpeeseen palvelualoilla:

Mikäli samalla päästään tyydyttäviin järjestelyihin myös alle 6-vuotiaiden lasten päivähoitokysymyksessä, on näillä toimenpiteillä huomattava vaikutus työvoiman saantiin naisvaltaisissa palvelualan ammateissa. (Liiketyönantajain Keskusliitto 24.1.1973.)

Toimihenkilö- ja virkamiesjärjestöjen keskusliiton koulupoliittisessa ohjelmassa oli kiinnitetty erityistä huomiota esikoululaitoksen synnyttämiseen ja kehittämiseen. Koska esikoululla oli erittäin tärkeä merkitys lapsen kypsyminenprosessissa, tuli siis jokaisen kunnan velvollisuudeksi kuulua esikoulukasvatuksen järjestäminen, ensi vaiheessa kaikille kuusivuotiaille, sitten myös nuoremmille lapsille. (Toimihenkilö- ja virkamiesjärjestöjen Keskusliitto 8.2.1973.)

Uskonnon opettamisen sisällyttäminen opetussuunnitelmiin merkitsi eri taustoista olevien lasten ajatusten ja asenteiden yhdenmukaistamispyrkimystä esikoulun toimesta, mitä ei voitu pitää demokraattisten kasvatuseriaatteiden kannalta oikeana. Tästä syytä esitettiin kyseisen aineen poistamista esikoulun opetusohjelmasta. (Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö 9.4.1973.)¹²

Arvioiden mukaan kuusivuotiaiden osalta esikoulu oli suunniteltu peruskoulujen yhteyteen kaikille kuusivuotiaille pakollisena. Kuusivuotiaisiin kohdistuva opetus- ja kasvatustoiminta ei saanut kuitenkaan olla erillistä, vaan sen oli nivellyttävä yhteen peruskoulun alimpien luokkien kanssa. Samalla oli luovuttava esikoulun tarkastelemisesta muusta koulusta erillisenä yksikkönä ja sen sijaan tarkasteltava ikäjaksoa 6–8 vuotta yhtenäisenä alkuopetuksen piiriin kuuluvana ikävaiheena, kun taas alle kuusivuotiaat kuuluisivat komitean käyttämän esiopetuksen nimikkeeseen piiriin. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 8.2.1973.)

Esikoulun yhtenä olennaisena tavoitteena oli pidetty lasten suorituskykyerojen kaventamista. Mitä tuli tavoitteen reaalisuuteen toteutumismahdollisuuksiin esitetyn suunnitelman puitteissa, oli myönnettävä, että kaikkien kuusivuotiaiden lasten saattamiselle järjestetyn viriketoiminnan piiriin yleisen esikoulun muodossa sinänsä oli tietty tasoittava vaikutus lähinnä ympäristöseikoista johtuviin viriketarjonnan eroihin. Itse opetusohjelma ei kuitenkaan näyttänyt antavan paljonkaan viitteitä siitä, että sillä mainittavasti voitaisiin tasoittaa lasten välisiä kehityseroja. Kysymys näytti pikemminkin olevan vain oppivelvoll-

12. Lausunto on diaarimerkintöjen mukaan saapunut opetusministeriöön seminaarin jälkeen 9.4.1973.

suusikärajan alentamisesta kuuteen vuoteen. Oppimistavoitteiden ja eräiden muiden opetussuunnitelmaan liittyvien näkökohtien esittely mietinnössä antoi aiheita käsitykseen, että kuusivuotiaiden esikoulu komitean hahmottelemalla tavalla muodostuisi liian koulumaiseksi. (Lastensuojelun Keskusliitto 26.1.1973.)

Oppivelvollisuusikärajan alentamisen vuodella katsottiin merkitsevän keinotekoista rajanvetoa ja sen sijaan oli nähtävä kasvatuksellinen ja opetuksellinen ohjaus jatkuvana, varhaislapsuudessa alkavana prosessina. Yhden ikäluokan saattaminen esiopetuksen piiriin ei vielä merkinnyt tavoitteiden saavuttamista tai niiden jäämistä vaikutuksiltaan pysyviksi, minkä eri maissa saadut tutkimustulokset osaltaan vahvistivat:

Koska, kuten komitea toteaa, 6-vuotiaiden esikoulu on luonteeltaan kokopäiväkoulu, josta lapsen tulee saada kaikki palvelut, niin myös kokopäivähoidon, lienee asiallista kaiken toiminnan sijoittaminen saman hallinnonhaaran alaisuuteen. (Suomen Psykologiliitto 20.2.1973.)

Esikoulukomitean valmisteleva ehdotus laiksi esiopetuksesta ei edennyt valtioneuvoston tai eduskunnan käsiteltäväksi. Katsaus aikalaislausuntoihin osoittaa esiopetusuudistuksen nopealla toteutuksella olleen tiellään vielä moninaisia esteitä. Avoimiksi jääneitä ja lisävalmistelua vaativia olivat varsinkin pedagogis-sisällölliset kysymykset:

- Ovatko esiopetuksen uudistuksen tavoitteet saavutettavissa,
- ketkä hyötyvät eniten suunnitellusta esikouluopetuksesta,
- millainen on esikoulun opetussuunnitelman sisältö,
- kuinka uudistuksessa käy lasten koulunkäyntimotivaation ja
- onko vain yksi järjestelmämalli sopiva esikouluopetukseen?

Kuusivuotiaiden esikoulusta luovutaan

Kouluhallituksen pääjohtaja Erkki Ahon esikoulun suunnitteluseminaarissa esittämän käsityksen mukaan jo esikoulukomitean työn aikana oli esitetty ajatus siitä, että uudistus tulisi toteuttaa oppivelvollisuusikää alentamalla. Komitea ei kuitenkaan katsonut voivansa tukea tällaista ehdotusta, koska ei ollut takeita siitä, että samalla voitaisiin toteuttaa kokonaisvaltainen opetussuunnitelmien uudistus. Kun nyt opetusministeriön taholta oli esitetty, että kuusivuotiaille tarkoitettu esikoulu oli toteutettava koulutusjärjestelmän kokonaisuudistuksen osana, voitiin asiaan suhtautua jo aivan toisella vakavuudella:

Esikoulusuunnittelussa onkin käsitykseni mukaan lähdettävä nyt siitä, että oppivelvollisuusikää alennetaan kuuteen vuoteen ja että tätä nuorempien lasten osalta varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin pyritään nyt juuri käynnistyvän päivähoitotoiminnan puitteissa. Tämä lähtökohta on omiaan selkiinnyttämään tilannetta ja helpottamaan tulevan yhteistyön ja työnjaon suunnittelua koulu- ja sosiaalihallinnon kesken. (Aho 1973a, 1–2.)

Sosiaalihallituksen pääjohtaja Alli Lahtinen painotti puheenvuorossaan laajemman viitekehyksen tärkeyttä uudistustyön onnistumiseksi ja asetettujen yhteiskuntapolitiittisten tavoitteiden saavuttamiseksi:

Juuri voimaan tullutta lakia lasten päivähoidosta on pidettävä merkittävänä sosiaalipoliittisena ja laajassa mielessä koulutus- ja kulttuuripoliittisena uudistuksena, joka lisäksi vaikuttaa ainakin väestö- ja perhepolitiikkaan, työvoimapolitiikkaan, aluepolitiikkaan, terveydenhuoltopolitiikkaan ja talouspolitiikkaan. Voidaan jopa sanoa, että huolehtimalla hyvin lasten päivähoidosta ja siihen kuuluvasta lasten varhaiskasvatuksesta edistetään myös yhteiskuntapolitiikan tavoitteiden toteutumista. Erittäin merkityksellinen hyvä päivähoitojärjestelmä on koulutuspolitiikan tavoitteiden toteutumiselle. (Lahtinen 1973, 14.)

Suunnitteluseminaarissa yhteenvedon esikoulukomitean ehdotuksesta annetuista lausunnoista esitti Jukka Sarjala. Yhteenvedon mukaan lähes kaikissa lausunnoissa suhtauduttiin periaatteessa myönteisesti siihen, että kaikki lapset ennen nykyisen oppivelvollisuusiän saavuttamista tulisivat järjestelmällisen opetuksen piiriin. Sen sijaan esiopetuksen toteuttamistavasta ja organisaatiosta esitettiin huomattavasti poikkeavia käsityksiä. (Sarjala 1973a, 5–9.)

Esikouluopetuksen järjestäminen nähtiin nyt useasta syystä varsin keskeisenä koulutuspoliittisena ongelmana. Esikouluopetuksen järjestämisen toteuttamistavan ajateltiin riippuvan siitä, nähtiinkö esikoulu muusta koulutusjärjestelmästä irrallisena esikouluvalmennuksena varsinaiseen koulunkäyntiin vai osana koulutusjärjestelmää, joka koko oppivelvollisuuskoulun osalta pyrkii toteuttamaan eräitä, tavallisesti vain esikoululle asetettuja tavoitteita:

Ratkaisussa, jossa esikoulu on erillinen, nämä koulutuspoliittisesti perustellut toimenpiteet helposti rajoittuvat vain esikouluun. Varsinainen koulutusjärjestelmä toimii omien, oppilaiden välisiä kehityseroja ja oppilaiden välistä kilpailua korostavien periaatteiden mukaan. (Kallio 1973, 10–11.)

Keskusteltaessa tämän jälkeen esikoulusta tarkoitettiin sillä kuusivuotiaiden koulutusta, joka kouluhallituksen mielestä piti tulevaisuudessa lukea oppivelvollisuuskoulun piiriin sen ensimmäisenä vuosiluokkana:

Ennen kuin lainsäädäntöä esikoulusta annetaan, olisi jo osa suunnittelusta oltava suoritettuna. Esikoulukomitean esittämä mielipide, jonka mukaan uudistuksen edellyttämä toimeenpanosuunnittelu voidaan käynnistää vasta kun tarvittava lainsäädäntö on olemassa, perustuu puutteelliselle näkemykselle suunnittelun ja lainsäädäntöprosessin tarkoituksenmukaisesta keskinäisestä vuorovaikutuksesta. (Lehtisalo 1973, 23–24.)

Esikoulukomitean hahmottelema esikoulun perusratkaisu kyseenalaistettiin keskustelussa etenkin omana kouluasteena. Kouluhallinnon taholta esitettiin nyt toisenlainen organisatorinen ratkaisu. Sen mukaan oppivelvollisuusikää alennettaisiin, jolloin koko kuusivuotiaiden ikäluokka otettaisiin koulutuksen piiriin. Ratkaisun arvioitiin myös toteutuvan:

Tämän ratkaisun toteuttamismahdollisuuksia voidaan perustella sillä, että se liittyy luontevasti meneillään olevaan koulutusjärjestelmän kokonaisuudistukseen. Vuoden 1971 koulutuskomitea on pohtinut keskiasteen koulutusta ja on joutunut tarkastelemaan koulutusjärjestelmää koko pituudeltaan. Komitea on kiinnittänyt huomiota siihen, että koulutus on aloitettava nykyistä aikaisemmin, jo 6-vuotiaana, koska koulutuksen loppupäässä tulee selvä opiskeluiän takaraja, jota ei voida ylittää. (Ruuhijärvi 1973, 32.)

Saman vuoden lokakuussa järjestetyssä uudessa esikouluseminaarissa Jukka Sarjalan mukaan tilanne oli joutunut uuteen valoon, sen jälkeen kun oli ryhdytty valmistelemaan peruskoulun jälkeisen koulutuksen uudistamissuunnitelmia. Tällöin opetusministeriössä katsottiin kysymystä tähänastista enemmän osana koulutusjärjestelmää:

Vuoden 1971 koulutuskomitean mietinnössä esitetään koulutusjärjestelmää, jossa kaikille yhteinen koulutus alkaa 6 vuoden iässä ja kestää 11 vuotta [- -]. Sitä vastoin kysymys esiopetuksen järjestämisvaihtoehtoista on tällä hetkellä avoin ja asiaa ilmeisesti joudutaan pohtimaan koulutusjärjestelmän kokonaisuudistuksen osana [- -]. Jos esikouluratkaisu toteutettaisiin aivan lähivuosina, meidän täytyisi polkaista melkein tyhjistä. Varovaisestikin arvioiden tarvittaisiin ilmeisesti 3000 opettajan lisäkaaderi. On selvää, ettei tätä muutamassa vuodessa toteuteta. Lisäksi on muistettava, että lähivuosien taloudelliset voimavarat on mitoitettu siten, että niihin ei sisälly minkäänlaisia toimenpiteitä esikouluratkaisun toteuttamiseksi [- -]. Kokeilun paisuttamista nykyisestä ei pidetä suotavana. (Sarjala 1973b, 2–5.)

Suunniteltaessa kuusivuotiaitten koulutusta kouluhallituksessa ajateltiin olevan olemassa ainakin kolme organisatorista ratkaisua: erillinen esikoulu, kuusivuotiaat kuuluvat kouluikää nuorempien varhaiskasvatusjärjestelmään ja oppivelvollisuusikää lasketaan vuodella nykyisestään. Ensimmäinen vaihtoehto oli nyt poissuljettu mahdollisuus

Uuden erillisen koulutusasteen perustaminen yhtä ikäluokkaa varten ei olisi sopusoinnussa koulutusjärjestelmän yhtenäistämiseen tähtäävien kokonaispyrkimysten kanssa eikä mikään viittaa siihen, että esikoululle asetettujen tavoitteiden toteutuminen tapahtuisi suotuisammin erillisessä koulumuodossa kuin siinä tapauksessa, että koulutus järjestetään muun peruskoulutuksen yhteydessä [- -] (Lehtisalo 1973, 8–12.)

Keskustelijoiden oli tämän jälkeen helppo todeta se, että koulutusjärjestelmän tavoitteet esikoulun osalta olivat selvät ja kuusivuotiaiden esikoulutuksesta oli aika luopua. (Nikki 1973, 25.)

Esiopetusuudistuksen puoluepolitisoituminen

Muulla Euroopassa esiopetuksen järjestämistä on perusteltu ennen muuta kasvatus- ja lapsikeskeisestä näkökulmasta. Jukka Sarjalan mukaan suomalaisten pidättyvyyteen vaikutti ehkä juuri entisten sosialistimaiden kasvatusjärjestelmien maine. Näissä kasvatusjärjestelmissä varhaiskasvatukselle annettiin erityisen suuri arvo oletetun yhteiskuntapoliittisen vaikuttavuuden vuoksi. Toisaalta kansa- ja oppikoululaitoksen yhdistäminen, kunnan kouluhallinnon perustaminen, opettajien siirtäminen vanhasta järjestelmästä uuteen ja yksityiskoulujen niveltäminen kunnalliseen järjestelmään olivat kuitenkin siksi vaativia voimainponnistuksia 1970-luvulla, ettei kunnilla tai valtion viranomaisilla

ollut aikaa eikä energiaa varhaiskasvatuksen uusiin avauksiin. (Sarjala 2003, 174, 204.)

Sen sijaan Jari Leskisen tutkimuksen mukaan syksyllä 1973 vasemmistopuolueiden koulutuspolitiikasta huolestuneiden mielestä oli koittanut aika sytyttää entistä vahvempia vastatulia sosialismiin tähtäävien aikeiden leviämisen estämiseksi. SDP:n omaksuman tie-de-, koulu- ja opetuspolitiikan vastustajat päättivät elinkeinoelämän vaikuttajien johdolla järjestäytyä. Tavoitteena oli luoda keskitetyn vastarinnan aikaansaamiseksi vahva puolustusorganisaatio. Julkisuudelta hyvin tarkoin varjeltu järjestäytyminen toteutettiin marraskuussa 1973. Tuolloin perustettiin elinkeinoelämän johdolla vapaan koulutuksen tukisäätiö eli VKTS. (Leskinen 2004, 361–362.)

Koulutuspoliittisen vaikuttamisen kannalta Tornin eli T-ryhmän tärkeimmän vaikuttajajoukon on arvioitu muodostaneen sekä kouluhallituksen, ammatikasvatushallituksen ja opetusministeriön tietyt korkeat virkamiehet että tietyt porvarillisten puolueiden kansanedustajat. Näin onnistuttiin luomaan valtiollisen opetushallinnon rinnalle vahva varjo-organisaatio. Tämän prosessin on katsottu kertovan, kuinka voimakkaita poliittisia näkemyseroja opetushallinnon virkamieskunnan sisällä vallitsi aikana, jolloin Suomen koululaitos koki historiansa suurimmat muutokset. Koulutuspoliittisessa taistelussa porvarillisen puolen ja elinkeinoelämän odotukset ja näkemykset ottivat yhteen vasemmistopuolueiden ajamien tavoitteiden kanssa. Tornin ryhmän ydinrungon muodostaneeseen virkamiesryhmään kuuluivat 1970- ja 1980-luvuilla muun muassa opetusministeriöstä opetusneuvokset Veli Nurmi ja Jouko Könnölä.¹³ (Leskinen 2004, 382–383.)

Erkki Ahon mukaan säätiön perustajajäsenet tuskin pitivät koulunuudistusta uhkana länsimaiselle yhteiskuntajärjestelmälle tai markkinataloudelle. Säätiön perustamispäätöstä tarkasteltaessa olisikin otettava huomioon 1970-luvun alun sekä sisäpoliittinen että ulko- ja turvallisuuspoliittinen tilanne. Vaikka vallankaappauksen valmistelusta

13. Veli Nurmi toimi esikoulukomitean puheenjohtajana ja Jouko Könnölä Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan puheenjohtajana.

epäilty Neuvostoliiton suurlähettiläs Aleksei Beljakov olikin poistunut maasta keväällä 1971, epäluulot itäisen naapurin aikeista eivät olleet poistuneet. Kotimaan politiikassa vuorineuvoksia ja pankinjohtajia huolestuttivat ennen kaikkea sosialidemokraattisen puolueen piirissä voimistuneet puheet entistä sosialistisemman politiikan toteuttamisesta. (Aho 2005, 55.)

Oliko esiopetusuudistus sitten vasemmiston ajama hanke, jota porvarillisesti asennoituneet toimijat jo periaatteessa ryhtyivät vastustamaan? Veli Nurmi on esitellyt esiopetusuudistuksen siirtymisen syitä kirjoituksessaan ”Peruskoulu on toteuttanut vain vasemmiston tavoitteet”. Kirjoituksen mukaan poliittisten ryhmittymien mielipiteet jakautuivat 1970-luvun kuluessa esikoulun osalta päivähoitotoiminnan kehittämisen ja koulujärjestelmään liitettävän esiluokan kesken:

Selvimmin entisestä kannastaan luopui SDP, jonka uusin kanta esitettiin vuonna 1978. Kuusivuotiaiden päivähoiton ja siihen niveltyvän koulutuksen mahdollisuuksia on lisättävä tavoitteena ulottaa se kattamaan koko ikäluokka. Kun vielä otetaan huomioon, etteivät ”takametsien naisetkaan” pitäneet kuusivuotiaiden ottamisesta koulun piiriin, eikä SKDL:ssäkaan ilmeisesti oltu yksimielisiä oppivelvollisuusiän alentamisesta siinä vaiheessa, ei liene ihmettelemistä, ettei esikouluasiassa ole saatu ratkaisuja aikaan. Lasten päivähoiton kehittämisen 1970-luvulla voidaan siis päätellä sujuneen lähinnä vasemmiston johdon ja valvonnan alaisena. (Nurmi 1979b, 112–113.)

Esikoulu-uudistuksen lykkääntymiseen 1970-luvun Suomessa johtaneet tekijät ovat moninaisia. Tarkastelu kohdennettiin edellä kuitenkin ainoastaan uudistuksen yhteen vaiheeseen. Marc Blochin mukaan historiatutkimuksessa etsitään syiden aaltosarjoja, eikä kauhistuta havaittaessa niiden olevan moninkertaisia, jollaisina elämä ne näyttää (Bloch 2003, 203).

Ilmeistä on, että etenkin esiopetuksen järjestämisen perustelukäytäntöjen muutokset ja uudistuksen syntyvaiheet kaipaavat entistä

yksityiskohtaisempia tarkasteluja. Toistaiseksi tutkimuksessa onkin varsin vähälle huomiolle jäänyt se seikka, että tässä uudistuksessa, kuten myös muissa vastaavissa koko koulutusjärjestelmää koskevissa uudistuksissa on Suomessa aina Mikael Agricolan ajoista lähtien ollut kyse ”vähittäisistä pedagogisista vallankumouksista”, ei äkillisistä muutoksista (Kuikka 2001, 152–155; ks. myös Halila 1949, 384;). Esikoulu-uudistuksen toteutuminen vaati suomalaisessa yhteiskunnassa useiden vuosikymmenien ajan, kuten muutkin koulunuudistukset.

Koulutuksen valtopoliittisen rajoittamisen strategia (restricted strategy) tarjosi mahdollisuuden luoda selkeän systemaattinen, yhdenmukainen koulutusjärjestelmä. Tämän mukaisesti kuusivuotiaiden opetus suunniteltiin järjestettävän ainoastaan pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, yhtenäisessä oppivelvollisuuskoulussa. Sen sijaan ”korvaavan koulutuksen” organisointiin pohjautuva strategia (substitutive strategy) tuotti monimuotoisemman koulutusjärjestelmän.

Vaihtoehtoisia tapoja suosivan strategian mukaan toimimiseen kuului esiopetuksen järjestäminen sekä koulutoimen että sosiaalitoimen piirissä, kuten esikoulukomitea itse asiassa ehdottikin. Jälkimmäinen strategia näyttää olleen käytössä esiopetuksen kokeilutoimintaa ja ”eskaritraditiota” käytännössä organisoitaessa, kuten myös aiemmin mahdollistettaessa lainsäädännöllisesti oikeus opetussuunnitelmaan pohjautuvaan keskikouluopetukseen useilla kokeilupaikkakunnilla.

Esiopetuksen uudistuksen toteuttamisen suhteuttaminen ajallisesti esimerkiksi kansakoulun käynnin yleistymiseen tai yhtenäisen oppivelvollisuuskoulun toteutumiseen Suomessa on paikallaan. Samalla nimittäin osoittautuu oikeutetuksi myös näkemys siitä, että pedagogisia tavoitteita ja niiden toteutumista ajatellen tällaisia laajoja uudistuksia ei tehdä kiireessä. Katsottiin, että esiopetuksen uudistuksen toteuttaminen koulutuksen lainsäädännön uudistamisen kautta tähän liittyvine kompromisseineen ja myönnytyksineen voisi johtaa myös ei-toivottuun uudistukseen, joka koetaan riittämättömäksi ja muutospyrkimys säilyy.

7. Esiopetuksesta tulee osa koulutusjärjestelmää

Koulutusuudistukset eivät koskaan toteudu tarkalleen kenenkään tahdon mukaisesti. Tämä tulee esille erityisesti analysoitaessa myös esiopetusuudistuksen polkuja. Margaret S. Archerin oivallus on erottaa toisistaan se, mitä ihmiset tahtovat koulutukselta, ja sitä mitä he kykenevät tekemään koulutukselle. Koulutusjärjestelmien historiallisten muutosten taustalla on aina ollut erilaisten yhteiskunnallisten ryhmien keskinäinen kamppailu koulutuksen kontrollista. Kun koulutus on ollut yksittäisen tahon kontrollissa ja kyseinen taho on toiminut varmistaakseen sen, että koulutus palvelee sen omia päämääriä, muutoksessa on tällöin ollut avainasema niillä ryhmillä, joiden etuja tai oikeuksia kyseinen tilanne on rajoittanut. Näin on myös alkanut ryhmien kamppailu koulutuksen tilanteen muuttamiseksi. Muutokset ovat tapahtuneet korvaavan koulutuksen järjestämisen tai koulutuksen lainsäädännöllisen rajoittamisen kautta. (Archer 1984, 1, 36–72.) Koulutusjärjestelmän rakenteellisen muotoutumisen näkökulmasta merkityksellistä tätä ajatuskulkua seuraten on se, tapahtuuko muutos yhtenäiseen koulutusjärjestelmään johtavan polun vai hajautettuun koulutusjärjestelmään johtavan polun kautta.

Esiopetuksen institutionalisoitumisen polkuja muokanneita ideologioita ja poliittisia prosesseja ei ole kovinkaan paljon tutkittu. Tutkimuksen kohteena tulisi tällöin olla sekä tapahtumakulut, jois-

sa uusi lapsi-instituutio on saanut alkunsa, että prosessit, jotka ovat saaneet aikaan instituution laajentumisen. Miten esiopetus tuli osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää? Tässä yhteydessä tarkastelun fokus on asetettava koulutusjärjestelmän muutokseen, jossa esiopetus institutionalisoitiin lainsäädännöllisesti osaksi perusopetusta. Kriittinen käännekohta ajoittuu 1980-luvulle.

Kriittinen käännekohta

Millaisia polkuja pitkin esiopetus siis tuli lainsäädännöllisesti viralliseksi osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää? Aiemman tutkimuksen mukaan näistä poluista toinen on liittynyt 0-6 -vuotiaiden lasten päivähoidon yleisiin järjestelyihin ja ohjeisiin. Toinen poluista on seurailut koulutusjärjestelmän tavoitteellisen oppimisen ehtoja. Anneli Niikon mukaan uusien koululakien voimaantulo vuonna 1985 merkitsi lähes viisitoista vuotta kestäneen esiopetuskokeilun päättymistä. Esiopetusta vietiin 1980-luvulla eteenpäin niin lainsäädäntökeinoin kuin myös opetussuunnitelmallisin ratkaisuin. (Niikko 2001, 14, 135; vrt. Högström & Saloranta 2001.) Veli-Matti Aution mukaan näitä uusia koululakeja säädettäessä kunnat haluttiin myös velvoittaa vakinaistettavan, oppilaille vapaaehtoisen esiopetuksen organisointiin opetusministeriön luvalla ja valtioneuvoston määräämin perustein. Vanhoihin asenteisiin juuttuneessa sekä pedagogisiin, hallinnollisiin ja organisatorisiin solmuihin kietoutuneessa esiopetuksessa uusi lainsäädäntö merkitsi hänen mielestään melko lyhyttä edistysaskelta. (Autio 1997, 72.) Kuusivuotiaiden lasten esiopetus kuitenkin liitettiin peruskouluun ja osaksi koulutusjärjestelmää peruskoululailla, joka hyväksyttiin keväällä 1983 eduskunnassa.¹ Samalla vakiinnutettiin esiopetuksen järjestely, joka oli

1. Esiopetuksena voidaan toki pitää lastentarhojen pedagogisia käytäntöjä, etenkin välitysluokkatoimintaa (Lujala 2003, 59). Sen sijaan käsitys, että esiopetus on virallisena käsitteenä uusi, koska se mainitaan vuoden 1998 perusopetuslaissa

selkeä poikkeaminen koulujärjestelmälakia valmisteltaessa tehdystä linjauksesta.

Tapahtumien kulku olisi mitä ilmeisemmin saanut toisenlaisen suunnan, mikäli kansanedustajat lainsäätäjinä olisivat toimineet toisin kuin toimivat. Millaisia valintoja kansanedustajat siis tekivät 1980-luvun alussa koulutusjärjestelmän ja esiopetuksen järjestelyjen uudistamisen suhteen?

Esiopetuksen erillisten polkujen muotoutuminen

Koulujärjestelmäkeskustelun eri vaiheita tutkiessaan on Taimo Iisalo painottanut koulujärjestelmälain hyväksymisen merkitystä tapahtumien kulussa. Keskustelu tästä lakiesityksestä käytiin eduskunnan täysistunnossa huhti- ja toukokuussa 1968. Hallituksen esitys oli myötätuulessa ja näin väittely koulujärjestelmästä laantui. Toukokuun 24. päivänä 1968 eduskunta hyväksyi lakiesityksen, joka vahvistettiin saman vuoden heinäkuussa. Tämän lakimuutoksen jälkeen alkoi peruskoulun toteuttamisvaihe. (Iisalo 1984, 97–101.)

Hallituksen esitykseen laiksi koulujärjestelmän perusteista vuonna 1967 sisältyi koulutusjärjestelmän rakennetta linjaava kohta, jonka mukaan kunnan koululaitokseen *voi* kuulua myös lastentarha. Tämä oli esityksen ainoa koulutusjärjestelmän rakennetta koskeva kohta, johon eduskunnassa tehtiin muutos. Esityksen yleisperustelujen mukaan lastentarha, joka muodosti peruskoulun luonnollisen esiasteen, oli voitava liittää kunnan koululaitokseen. Eduskunnan sivistysvaliokunnassa tätä säädöskohtaa muutettiin kansanedustaja Eino Uusitalon (kesk) aloitteesta lisäämällä lastentarhan perään maininta ”tai sitä vastaavia esiluokkia”. (Nurmi 1979, 106–107.)

lakitasolla ensimmäistä kertaa, ei aiempien koululainsäädännön muutosten valossa aivan pidä paikkansa (Brotherus 2004,1). Siksi käsitehistoriallinen näkökulma onkin välttämättömyys myös esiopetustutkimuksessa. (Virtanen 1998.)

Uusitalo oli alun perin lakiesityksessään ehdottanut koulujärjestelmää koskevaan lainkohtaan lastentarhan lisäksi ”esikoulua”, minkä ehdotuksen sivistysvaliokunta ensimmäisessä käsittelyssään 21.12.1967 yksimielisesti hyväksyi. Voitto Kallion 16.2.1968 sivistysvaliokunnalle opetusministeriöstä toimittamassa lausunnossa tätä sivistysvaliokunnan tekemää lisäystä kuitenkin kritisoiitiin. Uudeksi sanamuodoksi esitettiin ”lastentarha tai sitä vastaavia luokkia”. Uusitalo muuttikin esityksensä muotoilua, ja uusi esitys hyväksyttiin yksimielisesti sivistysvaliokunnassa ja tuli sitten myös lopulliseen lakitekstiin.

Vuoden 1968 koulujärjestelmälaki, jonka mukaan peruskouluun voi kuulua ”lastentarha tai sitä vastaavia esiluokkia”, antoi mahdollisuuden esikoulun tai lastentarhan perustamiseen koululaitokseen (Oittinen 1972, 301). Mahdollisuus oli aluksi suhteellisen marginaalinen. Virallinen esikoulukokeilu alkoi vasta syksyllä 1971 ainoastaan kuudessa kouluhallituksen ja viidessä sosiaalihallituksen alaisessa kokeilupisteessä. Kokeilu ei juurikaan laajentunut kuntien anomuksista huolimatta.² Vuonna 1972 esitettiin erityisen esiopetuslain säätämistä kuusivuotiaiden esiopetuksen järjestämiseksi (KM 1972: A13), mutta esitys ei monista eri syistä johtanut tulokseen. (Virtanen 2007, 224–239.)

Toukokuussa 1974 valtioneuvosto teki periaatepäätöksen keskias-teen koulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaatteista, erityisesti ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukiossa annettavan koulutuksen niveltämisestä peruskoulujärjestelmään ja korkeakouluissa annettavaan opetukseen. Päätöksen mukaan oli peruskoulun tasoa kohotettava muun muassa kehittämällä opetussuunnitelmia ja -menetelmiä. Samalla tuli valmistella myös esiluokan liittämistä peruskouluun, mikäli peruskou-

2. Koulutuksen historiassa alkuvaiheet ovat olleet hankalia. Aimo Halila on laajassa tutkimuksessaan *Suomen kansakoululaitoksen historia* tarkastellut sitä, miten kansakoulu tuli Suomeen. Halilan mukaan Suomen kansakoulun syntymäpäivä on 11. toukokuuta 1866, jolloin annettiin kansakouluasetus. Asetusta Halila kutsuu kansakoulun ”Magna Chartaksi”. Se ei kuitenkaan vielä tehnyt kansakoulua koko kansan kouluksi. Käsite perustuu siis lainsäädännössä tapahtuneeseen muutokseen, joka sai aikaan myös toiminnallisia muutoksia. Opetustoiminta ulottui kaikkiin lapsiin vasta paljon myöhemmin 1900-luvulla. (Halila 1949, 366.)

lun tutkinto ei antaisi riittävää pohjaa opistoasteiselle ammatilliselle koulutukselle.

Selonteko keskiasteen koulutuksen uudistamisesta annettiin eduskunnalle kevättalvella 1977. Eduskunnassa kiinnitettiin huomiota erityisesti siihen, että hallituksen selontekoon ei sisältynyt mitään varhaiskasvatuksen suunnitteluun liittyvää. Varhaiskasvatuksen suunnittelun pääteltiin erotetun keskiasteen uudistuksesta, kun opetusministeriö oli syksyllä 1976, yli kahden vuoden kuluttua valtioneuvoston mainitusta periaatepäätöksestä, asettanut toimikunnan selvittämään kysymystä.

Vaikka varhaiskasvatuksen ja keskiasteen koulutuksen katsottiin olevan peruskoulun pituisen etäisyyden päässä toisistaan, niin eduskunnassa monien tekijöiden ajateltiin liittävän ne koulutuksen kokonaisuuteen. Jos keskiasteen uudistuksen yhteydessä oli tarkoitus puuttua peruskoulun pituuteen ja oppivelvollisuusiän alkamiseen, oli päätökset siitä tehtävä välittömästi ja otettava varhaiskasvatuksen näkökohdat huomioon. Jos taas varhaiskasvatus oli tarkoitus säilyttää 0–6-vuotiaiden kasvatuksena, niin silloin voitiin päätökset sen kehittämisestä tehdä keskiasteen uudistuksesta erillisinäkin.

Kansanedustaja Juhani Sipiläisen (lib) mielestä kysymys oppivelvollisuusiän alentamisesta tuli ratkaista keskiasteen uudistuksen yhteydessä. Kouluuntuloikä tuli alentaa kuuteen vuoteen. Uusi esiluokka tuli liittää peruskouluun, ja sen tulisi muodostaa oma yhtenäinen kasvatuksellinen ja koulutuksellinen kokonaisuus. Varhaiskasvatuksen piirissä kehitetty alkuopetuksen käytäntö tuli soveltuvin osin omaksua esiluokan ohjelmiin. Esiluokan liittämistä peruskouluun Sipiläinen perusteli koko ikäluokan oppimisvalmiuksia lisäämisen ja peruskoululle oppimistulosten tasa-arvoistamisen näkökulmista. (Vp. 1977, 124.)

Edustaja Sinikka Karhuvaara (kok) puuttui selonteon liitteenä olleeseen valtioneuvoston päätökseen, jossa puhuttiin peruskoulun tason nostamisesta, jotta saataisiin riittävä pohja opistoasteiselle koulutukselle. Kun samalla kuitenkin lähdettiin ”tasapäisyyden vaatimuksesta” perus-

opetusryhmiä muodostettaessa, saattoi Karhuvaaran mukaan käydä niin, että riittävää pohjaa ei aina saavuteta. Asiaa ei silloin parantanut se, että apua haettiin 5–6-vuotiaiden esikoulusta, mikä ei saanut hänen mielestään merkitä totisen koulutuksen alkamista noin nuorena. (Vp. 1977, 197.)

Väinö Raudaskoski (kesk) kiinnitti huomionsa keskiasteen uudistuksen yhteydessä esille tulleisiin ajatuksiin ”kuusivuotiaitten lasten koulun penkille ottamisesta”. Suurimpien kaupunkien sosiaalijohtajat olivat neuvottelupäivillään todenneet oppivelvollisuusiän alentamissuunnitelmista, että olisi tarkkaan harkittava, olivatko kuusivuotiaat valmiita säännölliseen kouluun. Lapsuusiän leikkiaikaa ei olisi kasvatuksellisista syistä tarkoituksenmukaista lyhentää. Tämä oli Raudaskosken mielestä kysymys, jota koulusuunnittelijoiden tuli tarkkaan harkita. Sen jälkeen kun lapset menevät kouluun, koti on lapselle enää vain kiireinen piipahduspaikka, paikka, jossa saattaa tavata vilahdukselta isän tai äidin, mutta jossa heillä ei ole enää aikaa toisilleen. Perhesiteet olivat vaarassa höltyä. Kodin panos kasvattajana saattoi jäädä liian vähäiseksi, kun lapsi joutui ottamaan ulkoa päin tulevat vaikutteet vastaan ilman puolustuskyskyä, Raudaskoski arvioi. (Vp. 1977, 297.)

Kansanedustajien kannanotot osoittivat osaltaan heidän kiinnostustaan esiopetuksen järjestelyihin. Eri puolueiden edustajien julkituomat kannanotot ja ehdotukset olivat erilaisia. Yhtenä vedenjakajana näyttää olleen koulutusideologinen näkemys oppivelvollisuuden laajentamisesta. Hallituksen esityksiä asiasta myös odotettiin, mutta niitä ei tullut. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta päätyi esittämään, että oppivelvollisuusikärajaa alennetaan vuodella ja että kuusivuotiaiden koulutus järjestetään yhtenäisellä tavalla oppivelvollisuuteen kuuluvana ja yhdeksänvuotiseen peruskouluun liittyvänä esiluokkana. (KM 1978:5, 247.) Ehdotus ei edennyt edes eduskunnan käsittelyyn.

Esiopetuksen polkujen rinnakkaisuus legitimoidaan peruskoululaissa

Esiopetusta oli 1980-luvun alkuun mennessä kokeiltu runsaat kymmenen vuotta sekä kuntien sosiaalitoimen että opetustoimen yhteydessä. Koska kokeiluista oli saatu hyviä tuloksia ja esiopetus oli osoittautunut hyödylliseksi, hallitus ehdotti esityksessään uusiksi koululaeiksi esiopetuksen järjestämistä tämän hajautetun koulutusjärjestelmämallin mukaan. (Vp. 1982, HE 30; Vp. 1982, SivM 18, 8.)

Lähetekeskustelussa 23. maaliskuuta 1982 esiopetukseen suunniteltuun uudistukseen otettiin kantaa. Kansanedustaja Heli Astalan (skdl) mukaan koululainsäädännön valmistelutyön yhteydessä oli laadittu kehittämisehdotuksia, joita valtionaloudellisista syistä ei kuitenkaan otettu huomioon. Lakiesitykseen oli näistä sisällytetty sekä peruskoulun esiopetus että lisäopetus eli kymmenes luokka. Molempien kohdalla jouduttiin kuitenkin tinkimään alkuperäisistä suunnitelmista melko paljon. Esiopetuksen osalta oli hänen mielestään kysymys vain toteutettujen esikoulukokeilujen vakinaistamisesta. (Vp. 1982, 361.)

Edustaja Mikko Elon (sdp) huolen aiheena hallituksen esityksessä oli koulun aloitusiän säilyminen edelleen ennallaan. Elon mielestä koulun aloitusikä olisi voitu alentaa kuuteen ikävuoteen vuosisadan loppuun mennessä. Monien mielestä kuusivuotiaat saattoivat olla vielä liian nuoria aloittamaan koulunkäyntiä, mutta esimerkiksi Englannissa jo viisivuotiaat aloittivat koulunkäynnin, tosin ehkä leikinomaisemmin kuin omassa maassamme, Elo tähdensi. Koulun aloittamisiän alentamisen myönteisenä puolena Elo näki sen, että erilaisista kotiolosuhteista olevien lasten lähtötasoerot vähenisivät huomattavasti koulunkäyntiä aloitettaessa. (Vp. 1982, 403.)

Elsi Hetemäki-Olander (kok) piti valitettavana asiana sitä, että esikoulun toteuttaminen oli karsittu koululakipaketista. Esikoulun hallinto, kouluhallitus vai sosiaalihallitus, näytti hänestä olevan edelleen

avoin riidanaihe. Esikoulun toteuttamisessa haja-asutusalueella oli myös paljon ratkaisemattomia kysymyksiä. (Vp. 1982, 352.)

Ilkka Kanervan (kok) mukaan varhaiskasvatuksella oli suuri merkitys lapsen myöhemmälle kehitykselle ja hänen oppimisedellytyksilleen. Henkilökohtaiset oppimisedellytykset olivat riippuvaisia varhaisvuosien viriketaustasta. Yhteiskunnan tehtävänä olikin tarjota kaikille lapsille mahdollisuus esiopetukseen. Lasten virikeympäristön ja kehityksen tason yksilöllisestä erilaisuudesta johtuen tuli osallistumisen esiopetukseen olla vapaaehtoiselta pohjalta lähtevää. Kanerva kritisoi hallituksen esitystä uudeksi peruskoululaiksi, koska esiopetus jäi kuntien vapaaehtoisuuden varaan. Esiopetusta sai nyt lähes puolet ikäluokasta päivähoiton yhteydessä. Koululakiuudistuksessa oli turvattava esiopetus kaikille niille alueille, joilla lapsilla ei vielä ollut mahdollisuutta esiopetuksen saamiseen. Esiopetus tuli nähdä kuntien velvollisuutena, samalla kun esiopetus tuli siirtää kokonaisuudessaan opetushallinnon alaiseksi. (Vp. 1982, 343.)

Kansanedustaja Anna-Kaarina Louvon (kok) mukaan monilla tahoilla odotettu, kauan kokeiltu esiopetus, jonka järjestämisestä oli vuodelta 1974 peräti valtioneuvoston periaatepäätös, oli lakiesityksen yleisperusteluissa lähes romutettu. Yleisperusteluissa ehdotettiin ainoastaan nykyiset koululaitoksen piirissä toimivat esiopetuskokeilut muutettaviksi vakinaiseksi toiminnaksi. Koulun esiopetuskokeilun kustannukset olivat olleet 1,7 miljoonaa markkaa, millä tasolla kustannukset aiottiin pitää vuoteen 1987 saakka. Vielä edellisen vuoden koululain valmistelutyöryhmän mietinnössä oli esitetty esiopetuksen kustannuksiksi 60 miljoonaa markkaa.³ Mainittu arvio oli osoittautunut liian suureksi, koska eduskunnan auditoriossa lokakuussa 1981 pidetyssä esikoulukokeiluseminaarissa opetusministeri Stenbäck oli kannattaessaan esiopetuksen toteuttamista viimeistään vuoteen 1985

3. Työryhmän puheenjohtajana toimi kansliapäällikkö Jaakko Numminen, jäseninä olivat pääjohtaja Erkki Aho, suunnittelupäällikkö Liekki Lehtisalo ja puheenjohtaja Thomas Rehula (KM 1981:34).

mennessä esittänyt kustannuksiksi kyseisenä vuonna 40 miljoonaa markkaa. Tällöin 80 prosenttia kuusivuotiaiden ikäluokasta olisi saanut mahdollisuuden esiopetukseen. Nyt hallituksen esityksessä esitettiin esiopetukseen osallistumisen mahdollisuutta ainoastaan esikoulukokeilun piirissä tai erityiskoulujen esiasteilla jo oleville kuusivuotiaille. (Vp. 1982, 391–392.)

Oliko kuusivuotiaiden esiopetus, esikoulu, sitten ylipäättään hyvä ratkaisu Suomen olosuhteissa lapsille ja vanhemmille vapaaehtoisesti toteutettuna? Monissa maissa esiopetuksella, joka oli yhteiskunnan antamaa ja järjestämää varhaiskasvatusta, oli olemassa jo pitkät perinteet. Runsaan vuosikymmenen aikana oli koulujärjestelmissä tapahtunut muutoksia ja uudistuksia niin Suomessa kuin lähes kaikissa Euroopan maissa sekä koulutusrakenteissa että tavoitteissa ja opetuksen sisällöissä. Järjestetty esiopetus, esikoulu, kuusivuotiaille toimi naapurimaista Norjassa ja Ruotsissa sosiaalihallituksen alaisena lähes yksinomaan päiväkodeissa. Ruotsissa lapsille vapaaehtoiseen ja kunnille pakolliseen esikouluun kuusivuotiaat osallistuivat lähes sataprosenttisesti. Ruotsissa oli jo vuonna 1975 astunut voimaan laki esikoulutoiminnasta, joka käsitti myös perhepäivähoidon. Tanskassa esikoulu toimi sekä sosiaalihallinnon että opetusministeriön alaisena, ja siellä noin 85 % kuusivuotiaista osallistui esikoulutukseen, 2/3 maksuttomilla koulun yhteydessä olevilla esikoululuokilla ja loput saivat esiopetusta päiväkotien yhteydessä sijaitsevilla maksullisissa esikouluissa. Neuvostoliitossa esikouluopetus oli kuusivuotiaille järjestetty opetusministeriön alaisuudessa. Verrattessaan eri hallinnonalojen piirissä tapahtunutta esikoulukokeilua edustaja Louvo oli havainnut, että koulun piirissä tapahtuva kokeilu oli ollut lapsille maksutonta, kun taas päivähoidon piirissä toiminut kokeilu oli jonkin verran maksanut aivan kuten Tanskassakin. Tässä suhteessa vallitsi siis taloudellinen eriarvoisuus. (Vp 1982, 392–393.)

Uuden peruskoululakiesityksen antamisen yhteydessä oli valtiovarainministeriöstä kuitenkin esitetty epäilyjä siitä, että suunniteltu

esiopetuksen järjestämismahdollisuus saattaisi arvaamattomalla tavalla lisätä kustannuksia. Koulutoimelle esiopetuksen aiheuttamista kustannuksista valtionosuus oli noin 1,2 miljoonaa markkaa vuodessa. Opetusministeriön laskelmissa oli uusia kustannuksia esiopetuksesta ajateltu syntyvän vasta vuoden 1986 jälkeen. Tämän vuoksi lisättiin lakiesityksen perusteluihin maininta siitä, että lain perusteella oli tarkoitus antaa esiopetusta lähinnä haja-asutusalueilla.⁴ Näissä kustannuslaskelmissa lähdettiin siitä, että *ensimmäisessä vaiheessa* otettaisiin lain piiriin ainoastaan silloiset esiopetuskokeilut. (Numminen 1982, 30–31.)

Hajautetun järjestelmän taloudelliset perusteet

Hallituksen esityksen mukaan peruskoulussa voitiin järjestää opetusministeriön luvalla ja valtioneuvoston määräämin perustein enintään yhden lukuvuoden kestävää esiopetusta lapsille, jotka eivät ole oppivelvollisia. Tämä sanamuoto jätti esiopetuksen kehittämisen valtioneuvoston ja opetusministeriön käsiin, mitä menettelyä vallinneessa taloudellisessa tilanteessa Tapio Holvitie (kok) piti kuitenkin perusteltuna. Nyt jos koskaan koulun kehittämisessä tärkeysjärjestys oli nähtävä ensisijaisena. Koululain valmistelutyöryhmän esittämistä uudistuksista olivat ilman muuta tärkeimmät opetusryhmien pienentäminen, erityisopetuksen kehittäminen ja peruskoulun lisäopetuksen kehittäminen. Esiopetusta kiireellisimpinä uudistuksina oli pidettävä lisäksi kieliohjelman monipuolistamista sairaalaopetuksen järjestämistä ja erikoiskurssien palauttamista peruskoulun opetussuunnitelmaan. Koska esiopetusta oli kehitetty pääosin sosiaalipuolen toimesta, tärkeää oli, että esiopetus

4. Osmo Lampisen mukaan peruskoulujen yhteyteen sijoitettu esiopetus oli tarkoitettu lähinnä maaseudun lapsille. Esiopetusta oltiin järjestämässä myös seuduille, joissa päivähoiton tarve ei ollut niin suuri, että sinne olisi perustettu päiväkotia. (Lampinen 1998, 215.)

kytketään selvästi kiinteämmin peruskoulun opetus- ja kasvatustyöhön. Varat koulun piirissä tapahtuvaan esiopetuksen järjestämiseen tuli ehdottomasti saada sosiaalitoimen piiristä. Holvitien mielestä esiopetuksen laajentamisessa tuli ottaa huomioon se, että peruskoulun yhdysluokkaan ei tule sijoittaa kuusivuotiaita kuin poikkeustapauksessa, esimerkiksi silloin, kun koulun lakkauttamisen voi näin estää. (Vp. 1982, 338.)

Elsi Hetemäki-Olanderin (kok) mielestä esikoulun lykkääminen oli vielä tässä vaiheessa perusteltua. Kun esikoulu aikanaan toteutettaisiin, se voitaisiin aloittaa vapaaehtoisuuden pohjalta. Lakiesityksen mukaan muuttui esiopetuskokeilu 700 lapsen osalta vakinaiseksi toiminnaksi. Esiopetuksen aiheuttamat kustannukset aiottiin pitää samalla tasolla vuoteen 1987 saakka. Tämä oli hyvä, sillä epäselvyyttä toiminnan osalta oli muuallakin kuin kustannuksissa. Sitä paitsi nyt oli kehitettävä yläastetta ja lukiota, ja rahat tässä vaiheessa tarvittiin siihen. (Vp. 1982, 352.)

Mauri Pekkarisen (kesk) mukaan esiopetuksen järjestämismahdollisuus peruskoulun yhteydessä oli rakenteellinen muutos. Kuusivuotiaiden ikäluokasta jo yli 42 prosenttia sai esiopetusta päiväkodeissa. Käytännössä luku merkitsi sitä, että ylivoimainen valtaosa kaupunkien tai suurempien väestökeskusten kuusivuotiaiden ikäluokasta oli jo esikoulun piirissä. Koulutuksellisen tasa-arvon ja viime kädessä lapsen kannalta oli oikein ratkaista esikoulumahdollisuus myös muiden kuusivuotiaiden kohdalla. Ottaen huomioon sen, että esiopetusta maaseudulla ja haja-asutusalueilla ei voitu järjestää päiväkotien yhteydessä jo siitä syystä, ettei niitä siellä ollut, jäi ainoaksi realistiseksi mahdollisuudeksi asian ratkaisu maaseudulla peruskoulun yhteydessä. Esikoulu ei varsinkaan maaseudun pitkien etäisyyksien vuoksi saanut olla pakollista. Hallituksen esitys oli näiltä osin oikea. Kunta voi sen mukaan anoa opetusministeriöltä oikeutta esiopetuksen järjestämiseen. Järjestämisvelvollisuutta ei siten kunnalla ollut. Sama vapaaehtoisuus oli syytä jättää myös lapselle esiopetukseen hakeutumisessa. Koulupakko ei saanut koskea esikouluikää. (Vp 1982, 358.)

Martti Ursinin (kok) mielestä kysymys oli myös siitä, kuuluko esiluokka sosiaaliministeriön alaisuuteen vai opetusministeriön alaisuuteen. Kysymys oli nyt ratkaistu hallituksen esityksessä varsin hyvin. Kuntien ei ollut pakko perustaa esiluokkia, mutta ne voivat niitä perustaa. Pääsuuntainen järjestely tuolla hetkellä oli päivähoiton yhteydessä annettava opetus. Ursin ei nähnyt mitään eroa siinä itse asiassa, puhuttiinko esiluokasta vai puhuttiinko päiväkotien antamasta opetuksesta. Oli joka tapauksessa tarpeellista, että kaikki lapset ajan mittaan saavat jommankumman. Tämä oli selvä kompromissi laissa, ja Ursin piti sitä nimenomaisesti onnistuneena. (Vp 1982, 387)

Koulumuotoiseen esiopetukseen osallistuvien lasten määrä kasvaa

Lähetekeskustelun jälkeen hallituksen esitys siirtyi eduskunnan sivistysvaliokunnan käsiteltäväksi. Valiokunta piti kannanotoissaan hallituksen esitystä esiopetuksen järjestämisen osalta tarkoituksenmukaisena. Peruskoulussa järjestetty esiopetuskokeilu muutettiin luvanvaraiseksi toiminnaksi. Esiopetus oli edelleenkin oppilaalle vapaaehtoista. Koulun piirissä esiopetusta voitiin järjestää yhdysluokissa 1. ja 2. luokkien yhteydessä, joissa opettajina toimivat peruskoulun luokanopettajat, sekä erillisissä esiluokissa, joissa opettajina toimivat sekä lastentarhanopettajat että peruskoulun luokanopettajat. Esiopetuksen asema koulun piirissä selkiinnytettiin peruskouluasetuksen säännöksillä. (Vp 1982, SivM 18, 8.)

Lakiesityksen ensimmäisessä käsittelyssä 11. helmikuuta 1983 Mauri Pekkarinen puuttui vielä lakiesityksen sisältämiin rakenteellisiin muutoksiin peruskoulussa. Toinen muutos oli peruskoulun 10. luokan perustaminen ja toinen oli esiopetuksen käynnistäminen. Hallituksen lakiesitys oli näiltä osin ihan hyvä. Pekkarinen halusi kuitenkin esittää

toivomuksen esiopetuksen käynnistämisestä, jonka hän oli ajatellut tapahtuvaksi vuodesta 1987 lähtien. Muutamissa kunnissa ja kouluissa oli meneillään esiopetuksen kokeilu. Pekkarisesta oli perusteltua ja paikallaan, että kokeilua voitaisiin laajentaa useampiin kouluihin ja useampiin kuntiin. Tämä oli perusteltua jo senkin vuoksi, että kun 1987 sitten tuntuvammassa laajuudessa esiopetus käynnistyisi, silloin kokemuksia olisi riittävän monen tyyppisistä kunnista ja riittävän monen tyyppisistä kouluista. (Vp. 1982, 4887.)

Uusi peruskoululaki hyväksyttiin kolmannessa käsittelyssä 18. helmikuuta ja vahvistettiin 27. toukokuuta 1983. Jo saman vuoden syksyllä eduskunnassa kuitenkin käsiteltiin hallituksen esitystä laeiksi peruskoululain ja lukiolain sekä niihin liittyvien lakien muuttamisesta eli niiden voimaantulon siirtämisestä. Tämän lakiesityksen kolmannessa käsittelyssä kansanedustaja Aino Pohjanoksa (kok) pohdiskeli esiopetuskysymystä. Pohjanoksan mukaan uusien koululakien mukaan esikoulu liitettiin peruskouluun. Tämän Pohjanoksa arvioi tuovan aikanaan rahoitusongelmia, mutta tuovan myös oppioikeusongelman, joka oli koululakiin liittyvä perustavanlaatuinen tekijä. Pohjanoksa kiinnitti huomiota myös siihen, että koulujärjestelmässä oli viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana tapahtunut muutoksia lähes kaikissa Euroopan maissa. Esimerkiksi Saksan demokraattisessa tasavallassa, jossa kasvatusta ja koulutusjärjestelmä oli yhtenäinen ja hallinnollisesti opetusministeriön alainen, kuusivuotiaat olivat oppivelvollisia sen vuoden syksystä, jolloin ovat täyttäneet kuusi vuotta toukokuun viimeiseen päivään mennessä. Tätä nuoremmat kuusivuotiaista lähes kaikki olivat päiväkodeissa. Sen sijaan Suomen mahdollisuudet aloittaa kuusivuotiaiden koulutus koko ikäluokalla eivät olleet vielä ajankohtaisia, mutta niille lapsille, joiden kehitys oli ikäkaudestaan edellä, se tuli suoda vaikeuksitta. Esiopetuksen tuli luoda mahdollisuuksia joustavaan opetukseen ja vahvistaa kehityksessä jälkeen jääneitä sekä edistää kehityksessään ikäkaudestaan edellä olevien tieto- ja taitomäärää. (Vp 1983, 2204–2205.)

Uusi peruskoululaki ja -asetus tulivat voimaan vuonna 1985. Peruskoulussa voitiin nyt järjestää yhden lukuvuoden kestävää esiopetusta lapsille, jotka eivät vielä olleet oppivelvollisia. Peruskoulussa järjestettävä esiopetus oli maksutonta. Kun koulupiirissä oppilaita oli alle 7, toteutettiin esiopetus oman koulun yhdysluokassa. Suurempaa ryhmää varten perustettiin erillinen esiluokka. Esiopetuksen tuli kuusivuotiaiden päiväkotipalveluja täydentäen edistää oppivelvollisuuskäytännön nuoremmille tarkoitettujen kasvatus- ja opetuspalvelujen tasavertaista jakamista kunnassa. Esiopetuksen tavoitteena oli edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja parantaa oppilaiden oppimisedellytyksiä. Esiopetuksen opetussuunnitelma oli laadittava kouluhallituksen vahvistamien opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Opetussuunnitelmaan ei kuulunut eri oppiaineiden tuntijakoa.

Toiminta keskittyi haja-asutusalueille, missä ei ollut mahdollista sijoittaa kuusivuotiaita päiväkotien esiopetukseen. Esiopetusta annettiin pääosin yhdysluokissa. Uusia esiopetuslupia myönnettiin aluksi vain muutamille uusille kunnille huomattavasti laajemmasta mielenkiinnosta ja esiopetushalukkuudesta huolimatta. Opetusministeriön myöntämien esiopetuslupien määrä lisääntyi vuosittain niin, että toimintaa toteutettiin pian jokaisessa läänissä. Esiopetukseen peruskouluissa osallistuneiden kuusivuotiaiden lasten määrä kasvoi lähes kolminkertaiseksi jo 1980-luvun aikana. (SVT. Koulutus 1993:7, 23.)

Kohti uutta valintatilannetta

Verrattaessa vuoden 1983 peruskoululain syntyvaiheen esiopetusratkaisua 1960-luvulla valmisteltuun ehdotukseen hallituksen esitykseksi laiksi koulujärjestelmän perusteiksi, ja 1970-luvulla valmistuneisiin ehdotuksiin esiopetuksen järjestämisestä, yhtäläisyyksien ohella myös monet erot ja muutokset tulevat näkyviksi. Ensimmäinen muutos

liittyy käsitykseen esiopetuksen ajasta: esiopetus oli nyt kuusivuotiaiden opetusta, ei lastentarhaikäisten lasten opetusta, kuten 1960-luvulla oli ajateltu. Toinen muutos ilmenee käsityksessä esiopetuksen koulutusideologisesta luonteesta. Verrattaessa lainsäädännön uudistukseen sisältyvää ratkaisua esikoulukomitean ja kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutus-toimikunnan ehdottamaan oppivelvollisuuden alentamiseen, havaitaan selkeä ero. Nyt ajateltiin niin, että esiopetukseen osallistumisen oli oltava lapsille vapaaehtoista, kuten myös koulujärjestelmälakia valmisteltaessa ja säädettäessä oli ajateltu. Kolmas muutos koskee käsityksiä esiopetuksen paikasta: esiopetusta voitiin järjestää sekä peruskoulussa että päiväkodissa, ei vain peruskoulussa, kuten esikoulukomiteassa ja kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnassa oli 1970-luvulla suunniteltu.

Oliko tapahtunut käänne vain sattumanvaraisen poliittisen kändevännön tulos? Miksi aiemmin omaksutusta koulutusjärjestelmän rakenteellista yhtenäisyyttä korostavasta linjauksesta luovuttiin esiopetuksen järjestelyissä? Ensiksi: suomalaisessa esiopetusjärjestelmässä ei lähdetty muista pohjoismaista tyystin eriytyvälle polulle. Esimerkiksi Ruotsissa oli vuonna 1975 säädetty laki, joka velvoitti kunnat tarjoamaan mahdollisuuden vapaaehtoiseen esikouluun kaikille kuusivuotiaille. Samanlainen ratkaisu tehtiin Norjassa samana vuonna, ja Tanskassa 1980. (Lappalainen 1990, 64, 75, 81.) Hyväksyttäessä nyt esiopetukseen hajautetun koulutusjärjestelmän malli, päätös ei syntynyt sattumalta. Päätöksen taustalla oli koulujärjestelmälakia säädettäessä omaksuttu käytäntö, pitkään jatkuneen esikoulukokeilun kokemukset, osin kansainväliset vaikutteet.

Toinen tärkeä havainto on se, että osa aktiivisesti ratkaisuun vaikuttaneista kansanedustajista oli tietoisesti tekemässä suomalaisen koulutuspolitiikan käännekohtaa. Päätettäessä kuusivuotiaiden esiopetuksen järjestämisestä peruskoulussa näille toimijoille opetusministeriön luvanvarainen esiopetus oli välttämätön, mutta vain väliaikainen järjestely. Instituution perustamisen tiedettiin lisäävän todennäköisyyttä sille,

että se myös vahvistuu (Ruonavaara 2006, 62). Toimintaa oli tarkoitus laajentaa heti kun talous sen mahdollistaisi. Toisille toimijoille tämä käännekohta tuli näkyväksi vasta peruskoulujen esiopetustoimintaan osallistumisen laajentumisen myötä. (SVT. Koulutus 1993:7, 23.)

Syntynyt esiopetusjärjestely ei kuitenkaan ollut aivan uusi sosiaalinen innovaatio. Hajautetun mallin rakentuminen esiopetukseen alkoi jo päätettäessä laista koulujärjestelmän perusteista. Tämän lain mukaan myös lastentarha voisi kuulua kunnan koululaitokseen. Koulujärjestelmälain seurauksena käynnistyi kuusivuotiaiden esikoulukokeilun valmistelu. Esiopetus oli jatkuvasti koulutuspolitiikan esityslistalla. Kriittinen käännekohta tapahtumien kulussa ajoittuu 1980-luvulle. Vuoden 1983 peruskoululailla vakiinnutettiin aiemmassa koulujen ja päiväkotien esikoulukokeilutoiminnassa muotoutunut esiopetusjärjestelmä. Vuosikymmenien kuluessa tehtyjen valintojen jälkeen on esiopetuksen järjestelyjen rinnakkaisilla poluilla ollut vaikea palata tilanteeseen, jossa toisenlaiset vaihtoehdot olivat vielä avoinna.

8. Kuusivuotiaiden esiopetuksen laajentuminen

Lapsiin kohdistuvia yhteiskunnallisia kasvatus- ja koulutusjärjestelyjä suuntaavat monitahoiset koulutusideologiset ja -poliittiset tapahtumakulut. Suomessa esiopetuksen suuntauksista toinen on liittynyt nuorimpien lasten päivähoidon yleisiin järjestelyihin ja ohjeisiin. Toinen suuntaus on seuraillut koulutusjärjestelmän maksuttoman opetuksen ehtoja. Esiopetus liitettiin peruskouluun ja institutionalisoitiin osaksi koulutusjärjestelmää peruskoululailla, joka hyväksyttiin keväällä 1983. Peruskoululain voimaantulo vuonna 1985 päätti lähes viisitoista vuotta kestäneen esiopetuskokeilun. Peruskoululakia säädettäessä kunnille mahdollistettiin lapsille vapaaehtoisen esiopetuksen organisointi opetusministeriön luvalla ja valtioneuvoston määräämin perustein. Asenteellisiin, pedagogisiin ja hallinnollisiin solmuihin kietoutuneessa esiopetuksessa uusi lainsäädäntö merkitsi edistysaskelta. Esiopetusta kehitettiin 1980-luvulla myös opetussuunnitelmallisin ratkaisuin. Silti ratkaisu oli selkeä poikkeama yhtenäiskouluun siirryttäessä ja koulujärjestelmälakia valmisteltaessa tehdystä linjauksesta. (Autio 1997, Högström & Saloranta 2001; Niikko 2001; Virtanen 2008; Välimäki & Rauhala 2000.)

Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusta valmisteltaessa opetusministeriön asettama parlamentaarinen toimikunta piti mainittua järjestelyä epätydyttävänä. Uuteen perusopetuslakiin ehdotettiin otettavaksi säännökset, joiden mukaan kaikille kuusivuotiaille lapsille järjestettäisiin mahdollisuus osallistua maksuttomaan esiopetukseen. Hallituksen esitys lainsäädännön uudistamisesta tuotiin eduskuntaan kesäkuussa 1997. Toimikunnan yksimielinen ehdotus esiopetusoikeuden laajentamisesta kaikille kuusivuotiaille oli kuitenkin poistettu hallituksen esityksestä. (HE 86/1997; ks. myös Ahonen 2001, 174–175; Simola 2004b, 131.)

Uudet yhteiskunnalliset instituutiot syntyvät yleensä sellaisissa tilanteissa, joissa päätöksentekijät päätyvät tietynlaiseen instituutio-naaliseen järjestelyyn kahden tai useamman vaihtoehdon joukosta. Kriittisiksi nämä käännekohtat muodostuvat siksi, että niissä tehtyjen valintojen jälkeen on entistä vaikeampaa palata tilanteeseen, jossa useat vaihtoehdot oli vielä avoinna. Historiallisessa sosiologiassa on ollut kiinnostuksen kohteena muutosten kriittisten käännekohtien paikantaminen. (Calhoun 1998; Mahoney 2000; Ruonavaara 2006). Koulutusjärjestelmän rakenteellisen muotoutumisen näkökulmasta merkityksellistä tätä ajatuskulkua seuraten on se, tapahtuuko muutos yhtenäiseen koulutusjärjestelmään johtavan polun vai hajautettuun koulutusjärjestelmään johtavan polun kautta. Esiopetuksen polkuja muokanneita prosesseja tarkasteltaessa kohteena tulee tällöin olla sekä tapahtumakulut, joissa uusi lapsi-instituutio on saanut alkunsa, että prosessit, jotka ovat saaneet aikaan instituution laajentumisen. Tässä yhteydessä tarkastelun kohteena on koulutusideologinen ja -poliittinen muutos, jossa oikeus esiopetukseen edellytettiin laajennettavan koko kuusivuotiaiden lasten ikäluokkaan. Tämä kriittinen käännekohta on ajoitettu vuoden 1997 kesäkuun alun lähetekeskusteluun eduskunnassa.

Tässä luvussa identifoidaan kansanedustajien ratkaisuja, jotka ehdollistivat eli antoivat eduskunnassa tehdyille päätökselle suuntaa.

Tarkastelun kohteena ovat koulutuspoliittiset ratkaisut, joita edustajat tekivät keskustellessaan ja päättäessään uuden lainsäädännön sisällöstä. Kuinka hallituksen esitys vastaanotettiin eduskunnassa? Kuinka yhte-näisenä esityksen takana ollut hallitusrintama seiso i? Miten lähetekes-kustelu suuntasi päätöksentekoprosessin kulkua? Miksi toimijat eivät mukautuneet hallituksen esitykseen?

Esiopetus koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistuksen valmistelussa

Opetusministeriö asetti 26. päivänä tammikuuta 1995 parlamentaa-risen toimikunnan, joka valmisteli ehdotuksen hallituksen esitykseksi eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. Ehdotuksensa pe-rusteluosassa toimikunta esitteli myös lainsäädännön uudistushankkeen merkittävimmät uudistukset. Ensimmäisenä näistä uudistuksista oli lapsen oikeus oppivelvollisuutta edeltävään vuoden mittaiseen maksut-tomaan esiopetukseen. Toimikunta ehdotti, että kunnalle säädettäisiin velvollisuus järjestää sen alueella asuville lapsille oppivelvollisuutta ja perusopetusta edeltävää esiopetusta. Lapsella olisi oikeus saada oppivel-vollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Esiopetukseen osallistumisesta päättäisi lapsen huoltaja. Esiopetusta voitaisiin kunnan päätöksen mukaisesti antaa joko päivähoitopalvelujen tai perusopetuk-sen yhteydessä. (KM 1996:4, 59–61.)

Ehdotuksen mukaan esiopetuksesta säädettäisiin perusopetuslain yhteydessä. Esiopetuksella tarkoitettiin oppivelvollisuuden suorittamista edeltävää vuoden kestävää suunnitelmallisesti toteutettua ryhmämuo-toista opetustoimintaa, jonka avulla ennen varsinaisen koulunkäynnin alkua pyritään edistämään lapsen henkistä kehitystä ja samalla lisäämään hänen kouluvalmiuttaan. Perusopetuslain mukaan opetushallitus antaisi opetussuunnitelman laadintaa varten opetussuunnitelman perusteet,

joissa määriteltäisiin eri oppiaineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Lain säännös jättäisi esiopetuksen järjestäjille harkintavallan siitä, miten ja missä muodossa paikallinen esiopetuksen opetussuunnitelma hyväksytään. Kunnan järjestämässä esiopetuksessa opetussuunnitelma voitaisiin hyväksyä joko kunta- tai koulukohtaisena taikka osittain koko kuntaa koskevana ja osittain koulukohtaisena. Perusopetusasetuksessa säädettäisiin, että esiopetusta annetaan vähintään 19 tuntia työviikossa. (KM 1996: 4, 100, 103, 226.)

Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistukseen sisältyvää ehdotusta esiopetuksen osalta on paikallaan verrata aiemmin tehtyihin ehdotuksiin ja ratkaisuihin. Esikoulukomitean ehdottamaan esiopetuslakiin (KM 1972) verrattaessa voidaan havaita sekä jatkuvuuksia että katkoksia koskien esiopetuksen kestoa ja järjestämisen tapaa. Esikoulukomitean valmistelemassa lakiehdotuksessa lähdettiin siitä, että kuusivuotiaan lapsen on käytävä esikoulua lukuvuoden ajan, jollei hän saa esiopetusta kotona tai jollei lasta ole vapautettu esikoulun käymisestä. Konkreettinen katkos ilmeni siinä, että nyt esiopetus oli suunniteltu ainoastaan kuusivuotiaille lapsille. Ehdotus siitä, että kunnat voivat järjestää lapsille vapaaehtoisen esiopetuksen eri tavoin, jatkoi puolestaan 1980-luvulla tehdyn esiopetusratkaisun joustavaa linjaa. (KM 1981; Lampinen 1998; Vp 1982; Vp 1983, ks. myös Autio 1997; Niikko 2001; Numminen 1982; Virtanen 2007; 2008.)

Opetusministeriltä vaaditaan meriselitystä

Pääministeri Paavo Lipposen sateenkaarihallituksen esitys uudeksi koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi tuotiin eduskuntaan kesäkuussa 1997 (HE 86/1997 vp). Esiopetusta koskeva uudistus oli poistettu tästä lakiesityksestä. Kansanedustajat kävivät lähetekeeskustelua asiasta kahtena päivänä , 4.–5. kesäkuuta 1997. Opetusministeri Olli-Pekka

Heinosen (kok) esittelypuheenvuoron jälkeen (Vp. 1997, 2628–2631.) ensimmäisenä kysymyksen maksutonta esiopetusta koskevan uudistuksen poistamisesta hallituksen esityksestä nosti keskustelussa esille hallituspuolueisiin lukeutuva Marjatta Vehkaoja (sd). Hän uskoi, että monet muutkin edustajista kaipaivat jonkinlaista meriselitystä. Kun valmistelu asiassa oli ollut varsin perusteellinen, niin hyvin moni oli pettynyt siihen, että uudistus viime vaiheessa vedettiin pois. ”Oliko niin, että esityksen rahoituksen valmistelu ontui voimakkaasti”, Vehkaoja kysyi. Opetusministeriltä odotettiin nyt myös vastausta kysymykseen, eikö opetustoimen sisällä, niin kuin yleensä asiat hoidetaan, ollut osoitettavissa määrärahaa, jonka uudistus olisi edellyttänyt. Kuten opetusministeriössä oli laskettu, noin 300 miljoonan markan uudistuksesta olisi ollut kysymys, jos se olisi laajemmassa muodossaan toteutettu. Jos se olisi päätetty toteuttaa 400 tunnin muodossa, se olisi mahtunut budjettikehyksen sisään. Vehkaoja itse oli kuitenkin sitä mieltä, että ”700 tunnin versio tai ei mitään”, sillä puolittieratkaisuja ei tietenkään pitäisi tehdä. (Vp. 1997, 2631–2632; vrt. Miten esiopetus tulisi järjestää tutkimuksen näkökulmasta? 1997.)

Päivi Räsänen (skl) mukaan talouspoliittinen ministerivaliokunta oli valitettavasti vetänyt maton alta ministerin ajamalta hankkeelta, joka oli Räsänen mielestä ollut koululakiuudistuksen tärkein osa. Kattava esiopetus oli monien selvitysten mukaan eräs parhaimmista keinoista ehkäistä myöhempää syrjäytymistä kouluissa ja antoi eväitä erilaisista kotitaustoista tulevien lasten koulutielle. Räsänen piti tätä hanketta sivistyspoliittisesti niin kiireellisenä ja tarpeellisenä, että sitä ei saanut jättää seuraavien vaalien yli seuraavan vuosituhaten toiveeksi. Hän toivoi, että sivistysvaliokunta palauttaisi maksuttoman esiopetuksen lakiesitykseen.

Tieto siitä, että resurssit esiopetukselle olisivat löytyneet opetusministeriön omasta budjetista ja lisäksi kunnille olisi seurannut 120 miljoonan markan rasitus, kiinnitti keskustelijoiden huomiota. Päivi Räsänen ihmetteli suunnitellun hankkeen kariutumista. Kun tiedettiin,

että kuntien valtionosuuksia oli miljardikaupalla leikattu, miten oli mahdollista, että tämä uudistushanke voi kaatua 120 miljoonan markan vuoksi. Räsänen mieleen oli tullut se mahdollisuus, että ne ministerit, jotka hankkeen tyrmäsivät, eivät olleet ymmärtäneet esiopetuksen merkitystä. Hän tiesi, että monissa kunnissa suunniteltiin joka tapauksessa maksutonta kattavaa esiopetusta kunnan omalla kustannuksella ja joissakin kunnissa se oli jo toteutettu. Tämä tuli merkitsemään kyseiselle kunnalle vielä suurempaa taloudellista rasitetta, ja lisäksi se asetti lapset eriarvoiseen asemaan riippuen siitä, missä kunnassa lapsi asuu. (Vp.1997, 2632, 2635.)

Anne Huotarin (vas.) mukaan eduskunnan jokseenkin yksimielinen tahto oli se, että maksuton esiopetus järjestetään. Tahto oli ilmaistu jo aiemmin annetun lapsipoliittisen selonteon yhteydessä syksyllä 1996. Oli ikävää, että hallitus ei ollut pystynyt eduskunnan yksimielistä tahtoa noudattamaan. Kyse oli lasten tasa-arvoisesta mahdollisuudesta saada esiopetusta. Ilman pakkoa useat kunnat olivat järjestäneet esiopetusta, osa jopa niin, että se oli maksutonta koulujärjestelmän piirissä. Keskimäärin yli 60 prosenttia kuusivuotiaista lapsista sai esiopetusta, ja pääkaupunkiseudulla tämä prosentti oli lähes 90, mutta esimerkiksi Oulun läänissä se oli alle keskimääräisen ja reilusti. Lähinnä kysymys olikin nyt siitä, että yleensä suuret kaupungit olivat tämän asian järjestäneet paremmin kuntoon kuin maaseutupaikkakunnat. Tässä ei ollut kysymys niinkään rahasta vaan siitä, miten tärkeäksi esiopetus oli katsottu, vaikka se ei ollut subjektiivinen oikeus. Osittain tilanteeseen oli vaikuttanut se, että oli uskottu esiopetuksesta tulevan subjektiivinen oikeus. Suuret kaupungit olivat halunneet valmistautua siihen ja hiljalleen järjestäneet esiopetustaan kuntoon. (Vp. 1997, 2721–2722.)

Keskustelu kohdistui siihen miten paljon oli asian valmistelussa otettu huomioon se eriarvoisuus, jota oli Suomessa eri alueitten välillä. Tilanne oli Margareta Pietikäisen (RKP) mukaan se, että Uudellamaalla esikoulua kävi tuolloin yli 70 prosenttia 6-vuotiaista, pääkaupunkiseudulla 90 prosenttia, kun sen sijaan esimerkiksi Pohjois-Karjalassa luku

oli vain 35. Pietikäinen viittasi myös kansainväliseen vertailuun, jossa oli todettu, että Euroopassa 6-vuotiaat Turkissa ja Suomessa eivät voineet käydä esikoulua tai koulua, kuten muissa Euroopan maissa:

Jos nyt eduskunta ei saa jonkinlaista muutosta aikaan tähän, mihin tosiaan toivon, niin tähän mennessä on vuosittain lisätty noin tuhat uutta paikkaa esikouluopetukseen, jossa siis 6-vuotiaille tarjotaan mahdollisuus käydä maksutonta esikoulua. Olen kuitenkin ymmärtänyt, että tämän vuoden budjetissa tämä vielä on ja tämän vuoden aikana saadaan 6 000 lasta esikouluun koulun yhteydessä. Mutta aiotaanko jatkaa tätä käytäntöä, jos muihin ratkaisuihin ei päädytä eduskunnassa? (Vp. 1997, 2634.)

Suvi Lindénin (kok) mielestä katsaus koulutuspoliittiseen historiaan antoi syyn ihmetellä, miten oikeastaan oli mahdollista, että esiopetusta ei oltu lakisääteistetty kuluneiden 30 vuoden aikana. Tätä päättämätömyyttä eivät selittäneet taloudelliset perusteet. Ajanjaksolle sijoittui niin taloudellisesti hyviä kuin huonojakin vuosia ja erilaisia hallitus- ja eduskuntakokoonpanoja. Maksuttoman esiopetuksen onnettomasta tilanteesta voitiinkin syytä vierittää kaikille eduskuntaryhmille, koska kaikilla oli sen historian eri vaiheissa ollut sormensa pelissä. Viimeaikaisista esiopetusseikkailuista voitiin myös katsoa peiliä. Esiopetuksen järjestämisen tavoitteet löytyivät kaikkien eduskunnassa olevien ryhmien puolue- ja tavoiteohjelmista. Suomessa oli myös yksimielisesti hyväksytty elinikäisen oppimisen periaate. Kansainvälisesti elinikäisellä oppimisella tarkoitettiin oppimista varhaiskasvatuksesta alkaen, mistä Suomessa oli tuskin erilaista käsitystä. Näin ollen esiopetuskysymyksestä päättämisen ei tulisi olla vaikeaa Lindénin mielestä. (Vp. 1997, 2657–2658.) Lindén oli tehnyt aiemmin useita kirjallisia kysymyksiä päivähoidon ja peruskoulun esiopetusta koskevien säädösten yhtenäistämisestä, varhaiskasvatusta koskevan kehittämissuunnitelman laatimisesta, päivähoidon ja varhaiskasvatuksen hallinnon kehittämisestä sekä

keskustelualoitteen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämisestä. (Vp 1996; Vp 1997.)

Syy siihen, miksi hän ei ollut puhunut esittelypuheenvuorossaan esiopetuksesta mitään, oli opetusministeri Olli-Pekka Heinosen (kok) mukaan se, että hallituksen esityksessä ei ollut esiopetuksesta mitään esiteltävää. Hän yhtyi niihin pettymyksen ilmauksiin, joita salissa oli esitetty sen asian osalta, että kokonaisuudessa ei esiopetusta, sen toteuttamista koko ikäluokalle, ollut hallituksen esityksessä. Se oli ollut ajatus, jonka valmistelussa hän oli ollut sen eri vaiheissa, ja ratkaisumallia oli pitkään rakennettu yhdessä sosiaali- ja terveyshallinnon kanssa. Uudistuksen toteutumisedellytykset olivat olleet hyvin pitkällä. Esityksen taloudelliset vaikutukset katsottiin kuitenkin sen kaltaisiksi, että tässä vaiheessa ei ollut edellytyksiä sitä toteuttaa. Mahdollisuutta, että laajempaa mallia olisi lähdetty sovittamaan opetusministeriön budjettikehysten sisälle, ei ollut olemassa, koska säästövuosien jälkeen opetusministeriön pääluokka oli varsin tiukoilla budjetin osalta. Asia nähtiin kuitenkin niin tärkeäksi, että suppeamman mallin osalta olisi oltu valmiita löytämään rahoitus ministeriön budjettikehysten sisältä, mutta lähinnä kuntataloudelle aiheutuvasta 120 miljoonan markan vuotuisesta rasituksesta vuonna 2000 katsottiin, että esitystä ei voitu tässä vaiheessa antaa. (Vp. 1997, 2633.)

Rinnakkaislakialoitteita

Useissa edustajien puheenvuoroissa tuli nyt esille se, että esiopetuksella oli tutkimusten mukaan lapsen kehitystä ajatellen positiivinen ja kehitystä myönteisesti tukeva vaikutus. Tästä syystä myös vanhemmat ja koulutusasiantuntijat olivat toivoneet esiopetuksen kattavaa järjestelyä jo pitkään. Tytti Isohookana-Asunmaan (kesk) mukaan kaikille maksuttoman esiopetuksen hylkäämisen perusteleminen taloudellisilla syillä,

kuten opetusministeri oli tehnyt, ei tuntunut mitenkään uskottavalta kokonaistaloudellisesti. Oppimisvaikeudet nimittäin alkoivat useimmiten juuri varhaislapsuudessa. Siellä luotiin pohja monelle asialle ihmisen myöhempää kehitystä ajatellen. Jos kasvatustalouden seuranta tutkimuksia luki, voi useimmiten havaita puutteita lapsen varhaisessa koulunkäynnissä. Tästä syystä heijastusvaikutukset näkyivät myöhemmin kustannuksina sosiaalipuolella. Tämän näkökulman olisi pitänyt hallituksessa olla paljon voimakkaammin esillä, kun esiopetuksesta keskusteltiin ja rahoitusta käsiteltiin:

Kerrankin eduskunnalla on nyt mahdollisuus näyttää, että se voi itse yksimielisyyden vallitessa asian päättää, jos haluaa päättää. Toivon, että se päättää, ja vakuutan, että oppositio, keskusta ainakin, antaa sellaista työntövoimaa, että tämä asia varmasti menee eteenpäin. (Vp. 1997, 2635.)

Poliittisesti laajalla pohjalla valmistellun lakihankkeen parasta antia piti olla oikeus maksuttomaan esiopetukseen kaikille kuusivuotiaille. Kirsi-Maria Aulan (kesk.) käsitys oli, että esiopetusratkaisun toteuttamista kaikki asiaa lähellä olevat tahot, valtiovarainministeriötä lukuun ottamatta, olivat jo oppineet pitämään itsestäänselvyytenä. Kattava oikeus maksuttomaan esiopetukseen asuinpaikasta riippumatta haluttiin nimenomaan tasoittamaan erilaisista lähtökohdista olevien lasten tietä kouluun ja avaamaan tietä elinikäiselle oppimiselle. Aula muistutti siitä, että mahdollisuus ja oikeus esiopetukseen nähtiin myös suomalaisena vastauksena lisääntyneisiin vaateisiin lasten koulunaloituksen varhentamisesta. Suomalaiseen yhteiskuntaan sopii paremmin oikeus esiopetukseen, vanhempien valinnan mukainen mahdollisuus siihen, kuin kuusivuotiaiden oppivelvollisuus. Kehittelytyötä oli tehty kunnissa, kouluissa ja päiväkodeissa jo runsaasti ja esiopetusratkaisuun oli valmistauduttu. Eduskunnan ei pitänyt nyt luopua esiopetuksesta samalla tavalla kuin hallitus teki, vaan löytää yli puoluerajojen sekä yli hallitus- ja oppositiorajojen tahtoa lasten tasa-arvoa parantavaan

uudistukseen. Keskustan eduskuntaryhmässä oli valmisteltu esiope-
tuksesta lakialoite, joka noudatteli sitä lainsäädännöllistä mallia, joka
koululakien valmistelussa oli omaksuttu. Oli aivan ymmärrettävää, että
tässä yhteydessä oli noussut esille myös kysymys valtion tehtävien ja
voimavarojen käytön priorisoinnista. Päätöksenteko ei voinut toimia
vain voimakkaiden etujärjestöjen pillien mukaan tanssien. Lapsilla ja
lapsiperheillä ei kovin voimakkaita etujärjestöjä ollut. Siksi ei ilmeisesti
hallitus esiope-
tusratkaisuunkaan päätenyt. Aulan mukaan vanhemmilla
oli kuitenkin eräänlainen kansalaistottelemattomuuden mahdollisuus.
Laitamalla kaikki 6-vuotiaat päivähoitolain mukaiseen esiope-
tukseen, johon vanhemmilla on subjektiivinen oikeus, voisivat lasten vanhemmat
raunioittaa halutessaan kunnan talouden. Aula epäilikin, että esiope-
tusratkaisun lisäkustannuksia kunnille oli itse asiassa liioiteltu:

Jos saataisiin aikaan kuntien kannalta joustava esiope-
tuksen toteut-
taminen joko päiväkodin tai peruskoulun piirissä kunnan valinnan
mukaan, arvelen, että se tulisi loppujen loppuksi varsin edulliseksi.
Esiope-
tuksen toteuttaminen koko ikäluokalle mahdollistaisi myös
kokonaisvaltaisen esiope-
tuksen sisällön kehittämisen sekä varhais-
kasvatuksen ja alkuope-
tuksen ammattilaisten yhteistyön. (Vp. 1997,
2642–2645.)

Anu Vehviläinen (kesk) oli miettinyt sitä, miksi tässä tilanteessa ei
haluttu tehdä päätöstä esiope-
tuksen toteuttamiseksi eli etsitty rahoja
muualta kuin opetusministeriön kehyksestä. Koska hallitus oli jättänyt
esiope-
tuksen pois perusope-
tuslaista, katsottiin keskustan kansanedustaji-
en parissa, että asiasta tuli tehdä rinnakkaislakialoite. Yli 50 kansanedus-
tajan allekirjoittama aloite antoikin Vehviläisen mielestä eduskunnalle
mahdollisuuden toteuttaa esiope-
tus, jos eduskunta niin tahtoi. Tehdyn
lakialoitteen sisältö on hyvin pitkälle sama, mitä hallituksen esitys olisi
ollut. Lakialoitteessa ehdotettiin, että lapsilla on ennen koulua alkavana
vuonna oikeus saada maksutonta esiope-
tusta. Lapsen osallistumisesta
esiope-
tuksen päättäisi huoltaja. Kunta voisi päättää itsenäisesti, järjes-

tetäänkö esiopetus päivähoidon, peruskoulun vai molempien yhteydessä. Uutta rinnakkaislakialoitteessa oli se, että kunta voisi mitoittaa opetuksen joustavasti taloudellisten voimavarojensa ja paikallisten olosuhteiden mukaan. Esiopetusta tulisi järjestää kuitenkin vähintään 14 viikkotuntia. Tämä tarkoitti vuositasolla 560 tuntia. Aloitteen tekijät pitivät tärkeänä, että eduskunta päättäisi esiopetustuntien minimistä. He katsoivat kuitenkin, että kuntien ja valtion taloudelliset olosuhteet tuntien ei ollut realistista päättää suoraan esimerkiksi 20 viikkotunnista. Tärkeää oli nyt se, että keskustelussa edustajat eivät kinastelisi keskenään siitä, mikä oli oikea viikkotuntimäärä esiopetukseen, vaan enemmänkin tekisi töitä sen eteen, että saataisiin tehtyä ratkaisu esiopetuksesta. (Vp. 1997, 2645–2647.)

Lähetekeskustelun edetessä Ossi Korteniemi (kesk) totesi, että koulutusta koskevan lainsäädännön kokonaisuudistuksessa oli valitettavasti käynyt niin, että uudistuksen sijasta hallituksen esitys oli kuihtunut lakitekniseksi muutokseksi. Uudistuksesta ei monenkaan nyt säädöksiin tulevan asian kohdalla voinut puhua, sillä käytännöt koulumaailmassa olivat ehtineet edetä jo lakiuudistuksen edelle monessa asiassa. Aivan loppumetreillä oli koettu vielä varsinainen yllätys, kun merkittävin uudistus oli kariutunut. Näin tapahtui, kun esitys oikeudesta esiopetukseen oli vedetty pois taloudellisista syistä. Poliittisessa päätöksenteossa tapahtui Korteniemen mielestä aina merkillisiä käänteitä. Muutama kuukausi aiemmin hallitus oli sopinut satojen miljoonien sijoittamisesta uuteen koulutusvakuutusjärjestelmään. Järjestelmään oli varattu kuluvana vuonna 300 miljoonaa markkaa, ja summa tulisi kasvamaan jatkossa. Ilman ennakkovalmisteluja ja -varautumista rahat tähän olivat löytyneet. Tätä taustaa vasten tuntui ihmeelliseltä, että esiopetuksen kohdalla rahat yhtäkkiä loppuivat. Kysymys olisi ollut vuositasolla noin 290 miljoonan kustannuksista, jos esiopetuksen laajuus olisi ollut 2–3 tuntia päivässä. Keskustelu esiopetuksesta ei tulisi päättymään tähän:

Nyt jo on keskustan kansanedustajien toimesta tehty rinnakkaislaki-esitys, jossa esitetään, että oikeus yksivuotiseen esiopetukseen taataan kaikille lapsille. Tälle esitykselle näyttää löytyvän runsaasti tukea myös hallituspuolueista, ja varmasti paineet muuttaa hallituksen esitystä tältä osin ovat suuret. Ennustankin jo tässä vaiheessa, että hallituksen esitys tulee muuttumaan. Todennäköisempää on tietenkin, että hallitus ei anna tästä pisteitä oppositiolle vaan pyrkii hoitamaan asian tavalla tai toisella omissa nimissään. Onhan Suomessa toki jo nyt esiopetusta, mutta se ei tavoita läheskään koko ikäluokkaa, koska se ei ole lakisääteistä. Viime vuonna esiopetusta sai noin 65 prosenttia 6-vuotiaista. Alueelliset erot ovat kuitenkin suuria. (Vp. 1997, 2701–2703.)

Hallitusrintama rakoilee

Vaikka yli puolet kuusivuotiaista osallistui esiopetukseen, olivat alueelliset erot suuret. Uudellamaalla 70 prosenttia kuusivuotiaista sai esiopetusta, kun taas Pohjois-Karjalassa vain 34 prosenttia. Anu Vehviläisen (kesk) mukaan Suomessa koulutuksen tasa-arvo oli ollut johtava koulutuspoliittinen periaate. Paras esimerkki tästä oli suomalainen peruskoulu. Esiopetuksen ulottaminen kaikkien oikeudeksi olisi ollut luonteva jatko peruskoulun toteuttamiselle. Mikäli sanottaisiin ”ei” esiopetukselle, hyväksyttäisiin samalla lasten välinen epätasa-arvo. Suomi oli Turkin ohella ainoa Euroopan maa, missä kuusivuotiaat eivät olleet kokonaisuudessaan esiopetuksen tai -koulun piirissä. Monissa Euroopan maissa lapset menivät kuusivuotiaina kouluun ja saivat esiopetusta jo ennen tätä. Sen sijaan, että Suomessa ryhdyttäisiin alentamaan koulun aloitusikää, oli lapsilla oltava mahdollisuus maksuttomaan esiopetukseen. Hallitus oli korostanut useissa yhteyksissä elinikäisen oppimisen tärkeyttä. Myös tästä näkökulmasta katsoen esiopetus kaikkien lasten oikeutena oli erittäin perusteltu. Oli turha puhua elinikäisestä oppimisesta, jos poliittiset päätökset olivat muuta:

Eduskunnan onkin korjattava hallituksen virhearvio ja päätettävä esiopetuksen toteuttamisesta koululakien yhteydessä. Eduskunnan käytäväpuheiden, virallisten ryhmäkannanottojen sekä muun muassa ed. Lapintien rinnakkaisaloitteen perusteella on nähtävissä, että suurin osa kansanedustajista haluaa toteuttaa esiopetuksen. Miksi emme tekisi näin? (Vp. 1997, 2645–2647.)

Hallituksen esitys, johon koulutusta koskevat eri lait kuuluivat, oli kansanedustajien mielestä pääosin onnistunut. Sen suurin epäkohta oli siinä, mitä siitä puuttui. Annika Lapintie (vas) uskoi, että suurin osa edustajista oli sitä mieltä, että tämä lakiesitys olisi ollut vielä parempi, jos esiopetuskin olisi tähän kuulunut. Hän oli valmistellut asiasta rinnakkaislakiesityksen, jotta keskustelua voitiin käydä eduskunnassa. Lakiesitys pohjasi lähes täysin valtioneuvoston raha-asiainvaliokunnassa 23.4.1997 olleeseen luonnokseen. Tämäkin jo osoitti Lapintien mukaan sen, miten perusteellisesti ja harkitusti hallituksen piirissä oli esiopetusuudistusta valmisteltu:

Se vastaus, jonka opetusministeri Heinonen aikaisemmin antoi, että kunnille olisi tullut lisää maksettavaa 120 miljoonaa markkaa vuodessa, ei vakuuta ketään, eli kyse on jostain muusta. Eniten pelkään sitä, kun hallitus nyt on eduskunnalle antanut tämän lakipaketin niin, että siihen ei kuulu esiopetusta, että ollaan jo siirrytty sille asteelle, että tästä on tullut arvovaltakysymys. Tällaisissa arvovaltakysymyksissä ja kädenvääntötilanteissa ei sitten haluta perääntyä, vaikka valiokunnassa ja eduskunnassa sitten saataisiinkin parempi esitys aikaiseksi. Toivon todellakin, että lasten eduista ei nyt lähdetä tekemään arvovaltakiistaa, vaan että myös aikuiset osaisivat asiaa katsoa puolueettomasti ja viileästi. (Vp 1997, 2654–2655.)

Marjatta Vehkaoja (sd) perusteli myös koululakeihin tekemäänsä rinnakkaislakialoitetta. Hän oli ehdottomasti sitä mieltä, että maksuttomasta esiopetuksesta oli päätettävä koululainsäädännön uudistuksen yhteydessä. Oli toinen asia, voitiinko maksuton esiopetus saattaa voi-

maan yhtä aikaa lakiuudistuksen muiden osien kanssa. Esiopetuksen rahoituksesta oli Vehkaojan mukaan esitetty monenlaisia väittämiä. Opetusministeriön 27.5.1997 eduskunnan sosiaali- ja terveysvaliokunnalle jakamien laskelmien mukaan maksuttoman esiopetuksen lisälasku tuli nimenomaan valtion kontolle, ei kuntien. Kustannuksiin vaikutti etenkin se, ajateltiin vaihtoehtona esiopetuksessa noudattaa opetustoimen valtionosuutta vai tasapainotettua asteikkoa, kuin myös se, tyydyttiinkö 400 vuosituntiin vai toteutettiin vaihtoehtona esiopetus 700 tunnin laajuisena. Kuntakohtaisesti erot olivat suuria. Monissa kaupunkikunnissa esiopetus oli jo järjestetty koko kuusivuotiaiden ikäluokalle ja lähinnä päivähoiton piirissä, joten maksuttomaan esiopetukseen siirtyminen edellä olevin perustein voisi olla varsin edullistakin sen johdosta, että opetustoimen valtionosuus, samoin kuin tasapainotettu valtionosuus, olivat korkeampia kuin sosiaalitoimen valtionosuus. Vehkaojan mukaan voitiin sanoa, että esiopetuksen rahoitus oli hoidettu jo sitä kautta, että valtio ja kunnat olivat subjektiivisen päivähoito-oikeuden kautta sitoutuneet järjestämään koko Suomen kuusivuotiaiden ikäluokalle kokopäivähoiton, jos nimittäin vanhemmat sen haluaisivat. Tämä oli siis budjetin laatijoille niin kunnissa kuin valtionkin tasolla vain ilmoituskysymys. Mistä eduskunnassa oikein nyt kiistellään, mistä puhutaan, kun rahoitus on esillä, Vehkaoja pohti. Samalla Vehkaoja toi esille muita keskeisiä pulmia: Maksuton esiopetus ja päivähoito olivat sisäkkäisiä ja rahoituksen puolesta osittain toisensa poissulkevia oikeuksia. Ministerivaliokunnassa esillä ollut vaihtoehto, lyhennetty esiopetus, olisi aiheuttanut ongelmia kunnissa. Kun koko osapäivähoito oli vapaaehtoista, oli erittäin epätodennäköistä, että kunnat järjestäisivät parin tunnin ajaksi esiopetusta täydentävää muuta osa-aikaista hoitoa. (Vp. 1997, 2703–2705.)

”Valiokuntakäsittelyssä päätetään esiopetuksen käynnistämisestä”

Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistuksessa oli kyse vuosikymmenen koulu-uudistuksesta, jota oli valmisteltu useita vuosia ja sitä tultaisiin nyt käsittelemään lähes vuoden verran sivistysvaliokunnassa. Hallituksen esitys perustui pääosin kansliapäällikkö Vilho Hirven johtaman parlamentaarisen toimikunnan esityksiin, mutta mietintö oli joiltakin kohdin ollut erimielinen. Siihen sisältyi hallituspuolueista sosialidemokraattien, vasemmistoliiton ja vihreitten edustajien eriävä mielipide, jonka mukaan erillistä lukiolakia ja ammatillisen koulutuksen lakia ei tullut säätää, vaan nämä olisi tullut koota yhteen nuorisoasteen koulutuksen lainsäädännöksi. Sosialidemokraattien ja vasemmistoliiton edustajat olivat myös esittäneet, että aikuiskoulutusta varten tuli säätää erillinen aikuiskoulutuslainsäädäntö, jonka lähtökohdat olisivat kiinteästi työelämässä, kansalaisyhteiskunnassa ja yksilön omissa tarpeissa. Toimikunta oli lisäksi ollut erimielinen peruskoulun ostopalvelu- ja yksityistämisajatuksien osalta. Sosialidemokraatit pitivät tärkeänä sitä, että uusi koululainsäädäntö säilytti peruskoulun kunnan koululaitoksen runkona. Jukka Gustafsson (sd) piti äärimmäisen tärkeänä myös sitä, että peruskoulua koskeva lainsäädäntö turvasi peruskoulun kehittämisen koko ikäluokalle ydinsisällöltään yhtenäisenä, johon eivät vaikuttaisi oppilaiden asuinpaikasta, syntyperästä, varallisuudesta ja kotitaustasta johtuvat seikat. Sen vuoksi torjuttiin ostopalvelutoiminnan ulottaminen peruskouluun. Gustafsson esitteli myös ryhmänsä tekemän päätöksen esiopetuskysymyksessä:

Täällä jo keskustelu karkasi hyvin laajalti esiopetuskysymykseen. Haluan siltä osin todeta sosialidemokraattisen eduskuntaryhmän tekemän päätöksen, jonka mukaisesti esiopetus on nyt käsitteillä olevan koululainsäädännön kokonaisuudistuksen tärkeä osa. Tulemme omassa valiokuntaryhmässämme toimimaan niin, että koko eduskuntaryhmämme tahto toteutuu ja valiokuntakäsittelyn yhteydessä pää-

terään esiopetuksen käynnistämisestä. Toimimme sen puolesta, että uudistus voisi käynnistyä, mikäli suinkin mahdollista, syksyllä 1999, kuten alkuperäinen tarkoitus oli. (Vp. 1997, 2638–2640.)

Sivistysvaliokunnan puheenjohtajana toimineen Kirsti Ala-Harjan (kok) mukaan esiopetus oli ollut kokoomuksen edustajien pitkäaikainen tavoite. He olivat myös olleet hyvin pettyneitä siitä, että esiopetuksen laajentaminen ei ollut pääministeri Lipposen hallituksen esityksessä. Ala-Harjan mukaan nyt täytyi suunnitella toiminta niin, että uudistus toteutuisi tulevaisuudessa, vaikka edustaja Gustafsson olikin tuonut voimallisesti esiin sen, miten vasemmisto, SDP, oli jo päättänyt tämän asian:

Me kuitenkin kuuntelemme asiantuntijat, joita ei pidä väheksyä. Heidän antamansa tieto ei vaikuta mitään, jos asenteet ovat jo näin valmiiksi lukkoon lyödyt. Toivon myös, että saatte omat ministerinne esiopetuksen taakse, koska tässä tarvitaan rahaa, enkä kuullut lainkaan, että ed. Gustafsson muuten hyvin ansioituneessa puheenvuorossaan olisi maininnut, mistä esiopetuksen rahat otetaan. (Vp. 1997, 2640–2641.)

Sen sijaan opposition Liisa Hyssälän (kesk) mielestä edustaja Gustafsson oli esittänyt mielenkiintoisen lauseen, kun hän oli sanonut, että sosiaalidemokraattien eduskuntaryhmä tulee tekemään myönteisen päätöksen esiopetusasiassa ja aikataulukin olisi sama kuin alun perin oli kaavailtu. Hyssälän tulkinnan mukaan sosiaalidemokraattinen eduskuntaryhmä oli nyt kävelemässä kokoomuslaisen opetusministerin yli. Hyssälästä mainittu sosiaalidemokraattien ratkaisu oli erittäin myönteinen, koska eduskunnalla täytyi olla hallitusmuodonkin mukaan päätösvalta tässä asiassa. Samalla hän totesi, että siinä talouspoliittisessa ministerivaliokunnassa, jossa kielteinen päätös esiopetuksesta oli tehty, ei kai ollut läsnä opetusministeri eikä myöskään kumpikaan sosiaaliministeri. Menettely oli hänen mielestään osoitus siitä, miten hallituksessa pää-

töksiä tehdään ja ketkä siellä todellista valtaa käyttävät. Kun lapsista oli kyse, niin hyvin monta kertaa häviäjinä olivat kovan politiikan seurauksena olleet juuri lapsiperheet, kuten tässäkin näytti käyvän. (Vp. 1997, 2641.)

Keskustelun aikana oli pohdittu sitä, kuka kantaa vastuun siitä, että esiopetus ei nyt hallituksen lakiesitykseen sisältynyt. Leena Luhtasen (sd) mielestä tämä oli kuitenkin turha keskustelun aihe, koska jokaisen kansanedustajan tuli tietää se, että koko hallitus kantaa vastuun yhteisestä esityksestä, ellei sitten esitystä ollut annettu äänestyksen jälkeen. Hänestä oli sanomattakin selvää, että kun hallitus antaa yhteisen esityksen, siitä kannetaan yhdessä vastuu. Esitykseen liittyi aina erilaisia näkökantoja, mutta silloin, kun se tuli yksimielisenä hallituksen esityksenä, siitä kannettiin yhdessä vastuu. Muussa tapauksessa esittelevä ministeri jättäisi eriyvän mielipiteen. Jos se oli hänelle niin tärkeä, hän voi vaikka lähteä hallituksesta. (Vp. 1997, 2710–2711.)

Eduskunta edellyttää esiopetuksen laajentamista

Koululainsäädännön kokonaisuudistuksen valmisteluvaiheessa maksuton kuusivuotiaiden esiopetus oli ollut mukana, mutta se oli monien toimijoiden yllätykseksi jätetty pois hallituksen esityksestä. Lähetekeskustelun jälkeen esiopetus nousi edelleen esiin sekä asiantuntijoiden lausunnoissa että sivistysvaliokunnan yleiskeskustelussa. Valiokunta oli yksimielisesti esiopetuksen järjestämisen kannalla. Sivistysvaliokunta edellytti mietintönsä liittämällä lausumalla, että hallitus valmistelee perusopetuslain muutokset siten, että lapsen oikeus oppivelvollisuutta edeltävään vuoden mittaiseen esiopetukseen voidaan saattaa voimaan 1.8.2000 lukien, taloudellisten voimavarojen mukaisesti. (SivM 3/1998 vp.)

Kansanedustajien keskuudessa vallitsi varsin yhteinen näkemys siitä, että esiopetus oli tärkeää muun muassa oppimisvaikeuksiin liittyvistä

näkökulmista. Samoin oli suhtautumisessa siihen eroon, joka johtui sosiaalitoimen maksullisena toteutetun esiopetuksen ja opetustoimen maksuttomana toteutetun esiopetuksen tilanteesta. Alueellinen eriarvoisuus esiopetuksen toteuttamisessa oli ollut yksi keskeisiä lähtökohtia myös koululainsäädännön uudistuksen valmistelussa. Opetustoimen esiopetuspaikkoja oli nimenomaan pyritty kohdentamaan niin, että se tasaisi sitä eriarvoisuutta, joka sosiaalitoimessa toteutetun esiopetuksen osalta oli syntynyt. Opetusministeriön suunnitelmissa oli se, että opetustoimen 6 000 paikan esiopetuskäytäntö tulisi jatkumaan myös eteenpäin. Sitä koskevat lupapäätökset oli tehty, joten käytäntö, että ikäluokasta jo noin 65 prosenttia olisi esiopetuksen piirissä, tulisi näin jatkumaan. Esiopetusoikeuden laajentamista koskevan ratkaisun aikataulun osalta opetusministeri Heinonen esitti myös oman näkemyksensä:

Uskon, että tämä nytkin käytävä keskustelu vaikuttaa siihen suuntaan, että kun seuraavan kerran hallitusohjelmaa tehdään, ketkä ne kirjoittajat sitten ovatkaan, niin paine siihen, että siinä yhteydessä tehdään ratkaisu esiopetuksen toteuttamisesta, niin uskon, on tämänkin salin keskustelun jälkeen huomattavasti suurempi kuin se oli ennen sitä. (Vp. 1997, 2637–2638.)

Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi (HE 86/1997 vp) tuli jälleen eduskunnan täysistuntoon kesäkuussa 1998. Sivistysvaliokunnan mietinnön esiteltyt valiokunnan puheenjohtaja, edustaja Kirsti Ala-Harja (kok) totesi, että asiantuntijoiden laaja kuuleminen ja syventyminen lain sisältöihin oli tapahtunut valiokunnassa hyvässä hengessä ja vaatinut paljon pitkäjänteistä työskentelyä. Sivistysvaliokunta suositteli lakien hyväksymistä. Oppositiolla oli lakiesitykseen kolme vastalauseita. Yksi näistä vastalauseista kohdistui esiopetusoikeuden laajentamisen aikatauluun. (Vp. 1998, 3161–3165.)

Keskustelussa edustaja Anu Vehviläinen (kesk) teki edustaja Anneli Jäätteenmäen kannattamana seuraavan lausumaehdotuksen:

Eduskunta edellyttää hallituksen valmistelevan perusopetuslain muutokset siten, että kaikilla kuusivuotiailla lapsilla on 1.8.1999 alkaen oikeus vuoden mittaiseen maksuttomaan esiopetukseen.

Äänestettäessä lausumaehdotuksista sivistysvaliokunnan mietintöön sisältyvä lausumaehdotus oli vastakkain edustaja Vehviläisen ehdotuksen kanssa. Äänestyksessä annettiin 121 jaa- ja 36 ei-ääntä. Näin eduskunta oli hyväksynyt sivistysvaliokunnan mietinnön lausumaehdotuksen esiopetuksen laajentamisesta ja myös laajentamisen aikataulusta.

Hallituksen antamaan esitykseen mukauduttiin eduskunnassa siten, että uudistuksen valmistelun yhteydessä suunniteltua oikeutta esiopetukseen kaikille kuusivuotiaille ei vielä kirjattu uuteen perusopetuslakiin. Tässä suhteessa hallitusrintama seisoi totuttuun tapaan yhtenäisenä annetun esityksen takana niin sivistysvaliokunnassa kuin viimeisissä äänestyksissä. Se, että suuri osa kansanedustajista niin oppositiossa kuin hallituksessakin oli mukautumatta hallituksen esitykseen, ilmenee kesäkuussa 1998 eduskunnassa hyväksytystä sivistysvaliokunnan lausumaehdotuksesta. Esiopetusoikeuden ulottaminen kaikkiin kuusivuotiaisiin katsottiin nyt koulutuspoliittisesti välttämättömäksi ratkaisuksi.

Eduskunnan tekemä päätös johti perusopetuslain muuttamiseen esiopetuksen osalta jo seuraavana vuonna. Keväällä 1999 järjestettyjen eduskuntavaalien jälkeen Paavo Lipposen II hallitus antoi eduskunnalle esityksen esiopetuksen lainsäädännöstä (HE 1999vp.). Syksyllä 1999 opetusministeri Maija Rask esitteli uudistuksen eduskunnan täysistunnossa. Puheenvuoron mukaan lakiesitys oli hyvä saavutus, kun ajateltiin sitä, että 25 vuotta oli esiopetusta suunniteltu ja sen aloittamista lakisääteisenä toivottu. Rask korosti, että esitys oli kompromissi pienimmän pahan ja suurimman hyvän välillä. Tästä huolimatta hänen mielestään kyseessä oli hyvä esitys, jota oli mieluisaa puolustaa:

Esiopetusta tällä hetkellä järjestetään pääsääntöisesti päivähoidossa. Noin 44 600 kuusivuotiaasta on esiopetuksessa päivähoidon piirissä, noin 7 000 koulun esiopetuksen piirissä. Jos ajatellaan sitä määrää, joka esiopetusta ei saa tänä päivänä vielä ollenkaan, heidän määränsä on 7 000–8 000 lasta.

Raha on asia, joka aina, kun uudistuksia tehdään, erityisesti askarruttaa. Olemme sopineet niin, että esiopetuksen valtionosuus maksetaan opetusministeriön puolelta, mikä tarkoittaa sitä, että valtionosuusprosentti on 57, kun se sosiaali- ja terveysministeriön puolelta maksettuna olisi ollut ja on tällä hetkellä 24,3 prosenttia. Se tarkoittaa käytännössä sitä, että kun peruskoulun opetuksen yksikköhinta on 22 300 markkaa keskimäärin, nyt esiopetuksen yksikköhinta on noin 19 600 markkaa.

Kuljetukset eivät sisälly tähän esitettyyn esiopetuspakettiin. Se olisi ollut tietysti hyvä asia, mutta minusta tärkeämpi on se, että me nyt saamme tämän esiopetusasian eduskuntaan, eduskunnan käsitteelyyn. Pitkällä kansanedustajakokemuksella tiedän, että eduskunta varmasti tätä hyvää lakia vielä parantaa, ja jos parantamisen kohta on tämä kuljetusasia, minä olen siitä hyvin tyytyväinen, mutta siitä ei tähän mennessä ole voitu päästä yksimielisyyteen. (Vp. 1999, 2048-2049.)

Toinen asia, josta Raskin mielestä oli kaikkein eniten keskusteltu, oli se, kuka oli pätevä esiopettaja. Lähtökohta oli nyt se, että pätevin esiopettaja on lastentarhanopettaja. Luokanopettaja on pätevä esiopettaja, mutta tässä kompromississa, joka oli tehty, oli otettu olemassa oleva elämä huomioon. Päätöksenteon hetkellä oli noin 1 400–1 500 sosiaalikasvattajaa ja ammattikorkeakoulusta valmistunutta sosionomia, jotka olivat päteviä esiopettajia. He olivat päteviä lastentarhanopettajia, osa heistä toimi päiväkodin johtajina, joten heille tuli suoda pätevyys opettaa esiopetuksessa. Tästäkin tehtiin kompromissi. Sosiaalikasvattajilla ja sosionomeilla oli kahden vuoden siirtymäaika, jona aikana heillä oli mahdollisuus suorittaa 15 opintoviikon lisäopinnot varhaiskasva-

tuksessa ja esiopetuksessa. Myös ne opiskelijat, jotka syksyllä 1999 olivat aloittaneet ammattikorkeakoulussa sosiaalipedagogiikan linjalta sosionomin opinnot, saivat tämän saman mahdollisuuden. Mutta mitään uutta opettajankoulutuslinjaa ei ollut tarkoitus avata. Kun tiedettiin että esiopetus toteutuessaan tuli vaatimaan usean sadan lisätyöntekijän tarpeen, olisi ollut perin kummallista, että olisi tehty 1 500 tuolla hetkellä pätevää sosiaalikasvattajaa ja sosionomia epäpäteviksi työhönsä. Ryhmäkoot askarruttivat myös päätöksentekijöitä. Raskin mukaan ryhmäkokoasia oli tärkeä huomioida, koska jos oli liian suuri ryhmä, vaikka siellä olisi kuinka monta pätevää opettajaa, eivät silloin opetuksen tavoitteet toteudu. Nämä ryhmäkoko- ja pätevyysasiat ovat syvästi yhteydessä toisiinsa. Päätöksenteon valmistelun yhteydessä oli keskusteltu myös hallinnoinnista:

Kuuluuko esiopetus päivähoidon vai opetustoimen puolelle? Tämä asiahan ratkaistiin jo hallitusneuvotteluissa, joissa todettiin, että kunta saa itse päättää, järjestetäänkö esiopetus päivähoidossa vai koulun piirissä. Tähän ei ole tulemassa muutoksia, eikä se olisi edes opetusministeriön hallinnonalan kysymys vaan se on sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalan kysymys. Tässä minusta, kun me poliitikot niin useasti kentillä toteamme olevamme milloin milläkin asialla, nyt voimme sanoa, että olemme todella pienen ihmisen asialla. Olemme päässeet hyvän asian äärelle. (Vp.1999, 2048–2049.)

Hallituksen esityksessä esiopetusuudistus lähti aikaisemman käytännön pohjalta. Esitys ei sisältänyt spekulointia oppivelvollisuusiän alentamisesta. Se oli hallitusohjelmassa kirjattu omana selvitystehtävänä, joka tultaisiin tekemään, mutta työryhmän käyntiin saattamisenkin Rask oli halunnut tietoisesti siirtää sen jälkeen tapahtuvaksi, kun esiopetusasia oli eduskunnan käsittelyyn tullut, jotta näitä kahta asiaa ei sekoiteta toisiinsa. (Vp. 1999, 2048–2049.)

Ensimmäisenä vastauspuheenvuoron sai keskustelussa kansanedustaja Jukka Gustafsson, jonka mukaan tämä esitys oli kokonaisuutena juuri sellainen kuin ministeri Rask oli todennut:

Oikeastaan olisin tässä yhteydessä vielä ministeri Raskilta toivonut ehkä näkemyksiä ja ajatuksia siitä, mikä esikoulun, esiopetuksen tärkein tehtävä on, joka sitten sivuaa hallintomallia. Tulen itse tätä ajatustani syventämään varsinaisessa puheenvuorossani, mutta minusta on tärkeää, että siinä onnistuisivat nykyisen päivähoidon sosiaalinen kasvatustehtävä ja meidän peruskoulumme pedagoginen kasvatustehtävä, koska on syytä jossain määrin myös pelätä sitä, jota nimenomaan jotkut vanhemmat pelkäävät, ettei nyt sitten meidän lapsiamme ruveta liian varhain kuormittamaan, viemään heidän lapsuuttaan tuomalla liian vahvasti tiedollisia ainesosia esiopetukseen. Mutta haluan uskoa, että ministeri Rask on tästä asiasta ehkä suunnilleen samaa mieltä, tai jollei ole, niin hän sitten korjaa. Samalla haluan tässä yhteydessä onnitella ministeri Raskia erinomaisen tärkeästä ja nopeasti tehdystä työstä, että esiopetuslaki on saatu eduskuntaan. (Vp. 1999, 2049–2050.)

Näin koulutusjärjestelmän rakennetta koskeva muutos toteutui siis vuosituhannen vaihteessa. Ratkaisulla tehtiin esiopetuksen järjestämisestä joko opetus- tai sosiaalitoimissa kuntien velvollisuus. Hyväksyessään lain perusopetuslain muuttamisesta vuonna 1999 eduskunta edellytti valtioneuvostolta myös selonteon antamista esiopetusuudistuksen toteutumisesta ja vaikutuksista. Valtioneuvosto antoi vuoden 2004 syksyllä eduskunnalle tämän selonteon (VNS 7/2004vp). Opetusministerinä toiminut Tuula Haatainen (sd) esitteli vastavalmistuneen valtioneuvoston selonteon asiasta. Selonteon mukaan esiopetusuudistus oli hyvin onnistunut sosiaalinen innovaatio. Se oli koulutuspoliittisesti merkittävä uudistus, ja se oli luonut maan koulutusjärjestelmän ensimmäisen portaan. Siitä huolimatta, että esiopetukseen osallistuminen ei ollut pakollista lapselle, korkea osallistumisaste osoitti, että uudistus oli ollut tarpeellinen sekä toivottu lasten ja vanhempien taholta. Kansainvälisten vertailujen mukaan Suomi oli saavuttanut nopeasti OECD:n tason esiopetukseen osallistuvien lasten määrässä, ja vertailuluvut olivat näiden maiden huippua. (Vp 2004, ptk 110.)

Lasten oikeus esiopetukseen osallistumiseen vuotta ennen oppivelvollisuuskoulutuksen alkamista oli laajentunut kaikkia kuusivuotiaita koskevaksi. Selonteon yhteydessä käydyssä keskustelussa kansanedustajat nostivat esille ongelmallisia kysymyksiä. Yksi näistä kysymyksistä oli esiopetuksen hallinto sekä opetus- että sosiaalitoimessa. Järjestelmä oli liian monimutkainen. Mahdollisuus maksuttomaan esiopetukseen osallistumiseen oli myös toistaiseksi suljettu kuusivuotiaita nuoremmilta lapsilta.

9. Koulutusjärjestelmäkysymyksen paluu tulevaisuuteen

Tämän kirjan johdannossa totesin, että historialliseksi sosiologiaksi kutsutussa tutkimussuuntauksessa tavoitteena on rakentaa tutkimuskohteista jäsenyntyitä tapahtumakuvauksia, mutta samalla kiinnostuksen kohteena on todellisuudessa ilmenevät syy- ja seuraussuhteet eli kausaalisuus. Esiopetuksen järjestelylle yhteiskunnallisena prosessina on tunnusomaista sekä säännönmukaisuus että siitä poikkeaminen. Historian kulussa vakiintuneet toimintamuodot tai rakenteelliset tekijät ulottavat vaikutuksensa nykyiseen tilanteeseen, tavalla tai toisella rajoittaen sinänsä mahdollisten uusien valintojen tekemistä. Historia ei kuitenkaan määrää tulevaa kehitystä, sillä uusissa tilanteissa on aina läsnä mahdollisuus siihen, että toimijat tekevät valintoja tai muuten toimivat tavoilla, joiden vuoksi kehitys lähtee uusille poluille. (vrt. Mahoney 2000, 507–548; Ruonavaara 2006, 34, 57.)

Itsenäistymisen jälkeisinä vuosina käytiin vilkasta keskustelua lastentarhasta ja lastentarhan paikasta uudistuvassa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Lastentarhan periaatteiden, tarkoituksen ja toimintatapojen puntarointi tihentyi vuosina 1919–1922 *Alkuopetuksessa*. Moniosaisissa kirjoituksissaan Ebeneserkodin johtaja Elisabeth Alander

ja seminaarinjohtaja Aukusti Salo esittivät omat tulkintansa asiasta. Nämä tulkinnat erosivat voimakkaasti toisistaan. Alanderin linjaus kuitenkin voitti: Lastentarhoista ei ryhdytty tekemään koulutusjärjestelmän osaa. Lastentarhanopettajien koulutustakaan ei yhdistetty alakansakoulunopettajien koulutukseen. Sen sijaan päätöksentekijät siirsivät lastentarhat pian kouluhallinnon piiristä sosiaaliministeriön hallinnonalalle keskeiseksi osaksi lastensuojelutoimintaa.

Ensimmäisen tasavallan Suomessa Saksalla oli ollut voimakas kulttuurinen ja poliittinen asema. Vuosisadan ensimmäisinä vuosikymmeninä oli erityisesti kansalaisten perintöaineksen heikkenemisestä kannettu huolta useissa yhteiskunnallisissa piireissä myös Suomessa. Rotuhygieenisten kysymysten parissa askaroiminen oli tavattoman suosittua. Populaarieugeniikan arvostus sen sijaan romahti, kun kansallissosialistien rodunjalostukselliset toimenpiteet tulivat yleiseen tietoon. Silti rotubiologisten mielipiteiden muokkauksen kaikkia muotoja ei ole kuitenkaan vielä systemaattisesti kartoitettu. Koulutusjärjestelmäkeskustelun käännteiden ymmärtäminen edellyttää sekä paneutumista sodanjälkeisten vuosien tapahtumiin että etenkin toimijoiden ajattelutapojen yksityiskohtaista tutkimista. Toisen maailmansodan jälkeen kysymykset kansalaisten yleissivistävän koulutuksen sisällöstä ja laajuudesta problematisoituivat uudella tavalla. Tuolloiset koulun demokratisointipyrkimykset liittyivät laajaan, koko yhteiskunnan uudelleenorientoitumiseen, joka alkoi syyskuussa 1944 solmitusta välirauhasta. Kysymys esiopetuksesta ja sen järjestämisen institutionaalisista vaihtoehdoista tuli ajankohtaiseksi jo 1940-luvun alkupuolella lastentarhanopettajien ja alakansakoulunopettajien ammattilehtien kirjoituksissa. Esiopetusta koskeva keskustelu kietoutui kysymykseen lasten oppivelvollisuuden aikaistamisesta ja kysymykseen siitä, minkä ammattikunnan tai hallinnonalan piiriin tämän kasvatusta ja opetus-toiminnan oikein tulisi kuulua. Keskustelu ei johtanut kuitenkaan päätöksiin koulutusjärjestelmän muutoksista.

Itsenäisyyden ajan viisi ensimmäistä vuosikymmentä Suomessa oli kiistelty intohimoisesti uuden koulutusjärjestelmän tarpeellisuudesta. Yhteiskunnalliset tekijät olivat avaamassa tietä yhtenäiskoululle, mutta eivät niinkään päivänpoliittisten käänteiden tai ideologisen muotivirtauksen muodossa vaan pidempinä ja syvempinä virtauksina. Kaksi perusvirtaa – aatehistoriallinen ja taloushistoriallinen – kohtasivat toisensa vasta 1950- ja 1960-lukujen taitteessa. Yhtenäiskoulu-uudistus toteutui, kun kansanedustajista valtaosa asettui sitä eduskunnassa kannattamaan. Vuonna 1968 eduskunnassa hyväksyttiin laki uuden koulujärjestelmän perusteista. Vaikka oppivelvollisuuskoulutus oli Suomessa pitkään rakentunut rinnakkaisille koulumuodoille, vähitellen kansakoulun ja oppikoulun tilalle kaikkien kansalaisten koulutusmuodoksi tuli 1970-luvulla yhtenäiskoulutyypin peruskoulu. Uudistus toteutettiin kun peruskoulun opetussuunnitelma ja peruskouluasetus olivat valmistuneet. Koulujärjestelmälain mukaan kunnan koululaitokseen voi kuulua myös lastentarha tai sitä vastaavia esiluokkia. Tämän periaateratkaisun jälkeen teki valtioneuvoston asettama esikoulukomitea ehdotuksensa esiopetuksen lainsäädännölliseksi järjestämiseksi. Esiopetusuudistus ei kuitenkaan toteutunut. Sen sijaan käynnistettiin valtakunnallinen esikoulukokeilu. Kokeilu päättyi vasta vuonna 1985 uuden peruskoululain tultua voimaan. Osa kuusivuotiaista lapsista sai maksutonta esiopetusta peruskouluissa, osa lapsista sai esiopetusta maksullisen päivähoidon piirissä.

Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistuksen valmistelun yhteydessä 1990-luvun puolivälissä opetusministeriön asettama parlamentaarinen toimikunta totesi tämän esiopetuksen järjestelyn epätydyttäväksi. Uuteen perusopetuslakiin ehdotettiin otettavaksi säännökset, joiden mukaan kaikilla kuusivuotiailla lapsilla olisi Suomessa oikeus maksuttomaan esiopetukseen. Hallituksen esitys lainsäädännön uudistamisesta tuotiin eduskuntaan kesällä 1997. Toimikunnan yksimielinen ehdotus esiopetusoikeuden laajentamisesta kaikille kuusivuotiaille oli kuitenkin poistettu hallituksen esityksestä. Hallituksen esitys otettiin

vastaan eduskunnassa tyrmistyneinä. Päätöksenteko eduskunnassa johti esiopetusuudistuksen käynnistymiseen vuosituhannen vaihteessa lähes kaikissa Suomen kunnissa jo vuotta ennen lakisääteistä veloitetta sekä esiopetukseen osallistumisen voimakkaaseen laajentumiseen myös käytännössä. Argumentaatio, jolla eduskunnassa nyt käsiteltiin esiopetusta koskevaa lainsäädäntöä on jäsennettävissä kolmeen ryhmään: ammattikuntakeskeisiin perusteluihin (koulutus, kelpoisuudet), yhteiskuntakeskeisiin perusteluihin (kansainvälinen kilpailukyky, talous, työvoima, tasa-arvo) sekä lapsilähtöisiin perusteluihin (lasten oikeudet, kehitys, kasvu, vapaaehtoisuus).

Esiopetuksen synnyn ja laajenemisen selitys on tässä yhteydessä pyritty siis rakentamaan eräänlaisen kausaalisen narratiivin muotoon. Kaavamaisesti selitys voidaan esittää myös seuraavasti: Esiopetuksen institutionalisoituminen (E), selitettävä ilmiö, sai alkunsa, koska sitä edelsi laajamittainen esiopetuskokeilu 1970-luvulla (D), jota edelsivät koulujärjestelmälain hyväksyminen vuonna 1968 (C), 1940-luvulla käynnistyneet koulutusjärjestelmä- ja esikoulukeskustelut (B) ja 1920-luvulla käyty keskustelu ja linjaus lastentarhan paikasta koulutusjärjestelmässä (A). Jos jokin näistä vaiheista ei olisi tapahtunut tai jos se olisi ilmennyt toisella tavalla, E:tä ei olisi olemassa, tai se olisi olemassa olennaisesti erilaisessa muodossa E', joka vaatisi toisen selityksen. Näin E voidaan selittää A:sta D:hen edenneiden tapausten tuloksena. Lopputulos on siten riippuvainen siitä, mitä tapahtui aiemmin.

Esiopetus uutena lapsi-instituutiona syntyi kriittisessä käännekohdassa. Tällä ilmauksella on edellä tarkoitettu tilannetta, jossa päädytään johonkin tiettyyn institutionaaliseen järjestykseen kahden tai useamman vaihtoehdon joukosta. Kriittinen tämä vaihe oli siksi, että siinä tehtyjen valintojen jälkeen on entistä vaikeampaa palata tilanteeseen, jossa useat vaihtoehdot olivat vielä avoinna. Kriittisten käännekohtien tunnistamisen ja analyysin on edellä katsottu edellyttävän myös pohdintaa siitä, mitä olisi seurannut, jos jokin toinen avoinna olevista mahdollisuuksista olisi toteutunut. Yksi tällainen vaihtoehto olisi ollut se, että esiopetus

olisi jätetty peruskoululainsäädännön ulkopuolelle 1980-luvulla. (ks. Mahoney 2000, 512–513; Ruonavaara 2006, 58.)

Koulutusjärjestelmän muutos ja varhaiskasvatus

Lainsäätäjä ja viranomaiset ovat tehneet viime vuosina jatkuvasti päätöksiä ja linjauksia, jotka koskevat julkista varhaiskasvatusta ja sen saatavuutta, sisältöä ja kehittämistä. Lasten varhaiskasvatus ei ole kuitenkaan aina edennyt päätösten ja ohjaavien asiakirjojen tarkoittamaan suuntaan. Lasten päivähoidon hallintoa koskevat säädökset mahdollistavat jo nyt sen, että kunnat saavat päättää, minkä lautakunnan tai toimielimen piiriin lasten päivähoito eri muodoissaan sijoitetaan. Pyrkimys, että kunnat käyttäisivät hyväkseen mahdollisuutensa sijoittaa lasten päivähoito opetushallinnon alaisuuteen, ei ole vielä koko kuntakentällä toteutunut:

Päivähoidon lainsäädäntö on uudistettava, lapsen edun ja hyvinvoinnin turvaaminen on nostettava keskiöön ja varhaiskasvatuksen palveluita on monipuolistettava. Lasten ja perheiden tarpeisiin on vastattava tarjoamalla niin päiväkotii- ja perhepäivähoitoa kuin leikki-kipuistoja ja muuta avointa varhaiskasvatustoimintaa.

Näin esitti Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta loppuraportissaan *Varhaiskasvatus vuoteen 2020* (2007), joka luovutettiin peruspalveluministeri Paula Risikolle tammikuussa 2008. *Opettajien* päätoimittaja Hannu Laaksola (2008) arvioi raporttia tuoreeltaan pääkirjoituksessaan todeten, että neuvottelukunta ei halunnut tai uskaltanut ottaa raportissaan mukaan kriittistä arviointia varhaiskasvatuksen tilanteesta, vaan pitäytyi käytännössä vain suojaamaan ja puolustamaan olemassa olevaa. Varhaiskasvatuksen tilanteen analysoinnin asemesta hän kui-

tenkin pitäytyi toistamaan ehdotuksen siitä, että lasten kasvatuksen, oppimisen ja varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisen kehittämisen vuoksi varhaiskasvatuksen hallinto olisi lopultakin saatava opetusministeriön vastuulle.

Sen sijaan opetusministeri Sari Sarkomaa mielestä varhaiskasvatus oli jo osa kasvatusta- ja koulutusjärjestelmän kokonaisuutta – ja arkeakin jo ainakin 50 kunnassa. Opetusministeriön helmikuun 2008 alun tiedotteen mukaan useilla paikkakunnilla hallinnollinen siirto oli nyt vireillä ja yhdistämisestä on saatu pelkästään hyviä kokemuksia. Kunnat ovat kehityksessä monta askelta valtionhallintoa edellä. Hallinnollinen uudistus olisi siis toteutettava myös valtionhallinnossa viivyttämättä vielä tämän hallituskauden aikana. (Sarkomaa 2008.)

Kasvatus- ja koulutusjärjestelmän kehittämisen demokraattisuus on suomalaisessa koulutuspolitiikassa pyritty turvaamaan kasvatusta ja opetusta ohjaavalla lainsäädännöllä, lainsäädäntöön perustuvilla opetussuunnitelmien valtakunnallisilla perusteilla sekä kunnissa, kouluissa ja päiväkodeissa laadituilla opetussuunnitelmilla. Yhdessä lisääntyneen arvioinnin kanssa näillä julkisilla asiakirjoilla pyritään tekemään yhteiskunnan järjestämisestä kasvatuksesta läpinäkyvää. Näin rakentuvan kuvan avulla julkisen vallan edustajat, lasten vanhemmat ja opettajat ovat voineet yhdessä osallistua yhteiskunnassa järjestettävän kasvatuksen suunnitteluun ja kehittämiseen.

Varhaiskasvatuksen, kuten myös perusopetuksen suunnittelu vaatii tarkkoja tietoja lasten tavoista oppia, täsmällisiä käsityksiä lasten tiedon rakentumisesta eri tiedonaloilla sekä tietoisuutta lasten kehitystasoon sopivista toimintavoista. Kasvatus- ja koulutusjärjestelmän yhteisen hallinnon on oletettu edesauttavan päiväkotien ja koulujen toimintakulttuurien kohtaamista ja yhteistoiminnan kehittämistä sekä auttavan myös lasten joustavaa siirtymistä oppimisympäristöstä toiseen. Yhteistyön lisäämisen on oletettu olevan avain kasvatus- ja koulutusjärjestelmän kunkin vaiheen erityispiirteiden ymmärtämiseen ja ammatillisten tietojen ja taitojen kehittämiseen.

Lasten päivähoidon ja varhaiskasvatuksen ensisijainen tehtävä on lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen laadukkaana hoidon ja korkeatasoisten pedagogisten käytäntöjen avulla. Yhtenäisiin käytäntöihin siirtyminen merkitsee runsaasti uusia haasteita päiväkotien johtajille, lastentarhanopettajille, rehtoreille ja luokanopettajille. Käynnistymässä on nyt uudistus, jonka oli sosiaali- ja terveysministeriön suunnitelmien mukaan määrä toteutua jo vuonna 2010.

Nykyisin, huolimatta yleisestä pyrkimyksestä, jonka tarkoituksena on yhtenäistää varhaiskasvatusta hallinnollisesti ja pedagogisesti, varhaiskasvatuksen käsitteellistämisen tavat (the conceptualizations of early childhood education) vaihtelevat kuitenkin edelleen laajasti, koko Euroopassa. (Bennett 2003; Johansson & Pramling Samuelsson 2008; Oberhuemer 2005; OECD 2001). Samoin on varhaiskasvatuksen palvelujen jakautumisen, rahoituksen sekä organisoinnin tavoissa suuria kansallisia eroja. (Dahlberg, Moss & Pence 2000; Dahlberg & Moss 2004.) Euroopan Unioni on muutama vuosi sitten kuitenkin julistanut elinikäisen oppimisen, alkaen lastentarhasta, yhdeksi tärkeimmistä tulevien vuosien projekteistaan (Tuschling & Engemann 2006). Lainsäädännöllinen uudistus on kuitenkin vireillä ja asiasta käydään jälleen keskustelua.

Lähteet ja kirjallisuus

Painamattomat lähteet

Eduskunnan arkisto (EA), Helsinki.
Sivistysvaliokunnan pöytäkirjat 1967–1968 liitteineen.
Kansallisarkisto (KA), Helsinki.
Esikoulukomitean arkisto. 1970–72.
Opetusministeriö, Helsinki
Esikoulukomitean mietinnöstä annetut lausunnot. 1973.
Peruskoulukomitean arkisto(PKA), 540:226: 1–2 Pöytäkirjakonseptit.
Komitean luonnoksia esitykseksi eduskunnalle laiksi koulujärjestelmän yleisistä perusteista.
Komitealle saapuneet kirjeet 1964–1967.
R.H. Oittisen yksityisarkisto (OA), 602.250.
Saapuneet kirjeet 1957–77, kansio 2.
Lehtileikkeitä 1946–53, kansio 18.

Muut painamattomat lähteet

Aho, E. 1973. Esikoulusuunnittelun nykyvaihe. Monisteessa Esikoulun suunnitteluseminaari. Heinola 2.–4.4.1973. Helsinki: Kouluhallitus, 1–4 .
Esikoulutoiminnan laajentaminen varsinaisten kokeilukuntien ulkopuolelle.
Kouluhallituksen ryhmäkirje n:o 664/ 3.2. 1972. Helsinki: Kouluhallitus
Kallio, V. 1973. Esikoulu peruskoulutuksen osana. Monisteessa Esikoulun suunnitteluseminaari. Heinola 2.–4.4.1973. Helsinki: Kouluhallitus, 10–13.
Kivimäki, S. 2005. Aukusti Salo. Sähköpostiviesti tekijälle 10.8.2005. Tekijän jorma.virtanen@uta.fi hallussa.
Lahtinen, A. 1973. Lasten päivähoiton suunnittelusta ja toimeenpanosta sekä sen yhteydestä esikoulun suunnitteluun. Monisteessa Esikoulun suunnitteluseminaari. Heinola 2.–4.4.1973. Helsinki: Kouluhallitus, 14–22.

- Lehtisalo, L. 1973a, Esikoulun toimenpanosuunnittelusta. Monisteessa Esikoulun suunnitteluseminaari. Heinola 2. –4.4.1973. Helsinki: Kouluhallitus, 23–31.
- Lehtisalo, L. 1973b. 6-vuotiaiden koulutuksen suunnittelusta. Monisteessa Esikouluseminaari Heinolassa 1.–3.10.1973. Helsinki: Kouluhallitus, 6–12.
- Nikki, K. 1973. 6-vuotiaiden opetuksesta ja alkuopetuksesta. Monisteessa Esikouluseminaari Heinolassa 1.–3.10.1973. Helsinki: Kouluhallitus, 22–26.
- Ruuhijärvi, P. 1973. Yhteenvedo ensimmäisen päivän alustuksista ja keskusteluista. Monisteessa Esikouluseminaari Heinolassa 1.–3.10.1973. Helsinki: Kouluhallitus, 32–35.
- Sarjala, J. 1973a. Esikoulukomitean mietinnöstä annetut lausunnot. Monisteessa Esikoulun suunnitteluseminaari. Heinola 2.–4.4.1973. Helsinki: Kouluhallitus, 5–9.
- Sarjala, J. 1973b. Opetusministeriön kannanotto esiopetukseen. Monisteessa Esikouluseminaari Heinolassa 1.–3.10.1973. Helsinki: Kouluhallitus, 2–5.

Painetut lähteet

- Alakansakoulu (AK), 1943–1944.
- Alkuopetus (AO), 1919–1922.
- Lastentarha (LT), 1944–1953.
- Komiteanmietintö (KM) 1921:15. Yhteiskunnan lasten- ja nuorison-suojelu.
- Komiteanmietintö 1952:72. Lasten päiväkotijärjestelmän kehittämistä tutkineen komitean mietintö.
- Komiteanmietintö 1965. Peruskoulukomitean mietintö 1965:A7.
- Komiteanmietintö 1972. Esikoulukomitean mietintö 1972: A13.
- Komiteanmietintö 1978. Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta. 1978:5.
- Komiteanmietintö 1981. Koululainsäädännön valmistelutyöryhmän mietintö 1981:34.
- Komiteanmietintö 1996. Koulutusta koskevan lainsäädännön kokonaisuudistus 1996:4.

- Miten esiopetus tulisi järjestää tutkimuksen näkökulmasta? 1997. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Sarkomaa, S. 2008. Päivähoidon hallinnointi opetustoimeen. Opetusministeriön tiedote 7.2. 2008.
- Suomen virallinen tilasto. (SVT.) Koulutus.1993:7. Helsinki: Tilastokeskus.
- Varhaiskasvatus vuoteen 2020. 2007. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Selvityksiä 2007:72. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Yliopiston opettajain ja virkamiesten kirjallinen toiminta vuosina 1944–1950. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Valtiopäiväasiakirjat liitteineen

- Valtiopäivät 1945 (Vp.1945) Liitteet I–XII. Toivomusaloite (Toiv. al.) n:o 118. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Valtiopäivät 1945 (Vp. 1945) Sivistysvaliokunnan mietintö (SiVM) n:o 19. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Valtiopäivät 1952 (Vp. 1952) Pöytäkirjat 1. Ehdotus laiksi lastenseimien ja lastentarhojen valtionavusta 23.5.1952.
- Valtiopäivät 1967 (Vp. 1967). Hallituksen esitys (HE) n:o 44 Eduskunnalle laiksi koulujärjestelmän perusteista.
- Valtiopäivät 1968 (Vp. 1968.) Asiak. III. Sivistysvaliokunnan mietintö (SiVM) n:o 1.
- Valtiopäivät 1968 (Vp. 1968). Pöytäkirjat I. Peruskoulun puitelakieskustelu 2.4.1968, 21.5.1968 ja 24.5.1968.
- Valtiopäivät 1977 (Vp. 1977). Pöytäkirjat 1. Keskiasteen koulunuudistuskustelu.
- Valtiopäivät 1982 (Vp. 1982). Hallituksen esitys (HE) n:o 30. Hallituksen esitys eduskunnalle peruskoululaiksi ja lukiolaiksi ja niihin liittyväksi lainsäädännöksi.
- Valtiopäivät 1982 (Vp. 1982). Pöytäkirjat I. Lähetekeskustelu: Ehdotukset peruskoululaiksi ja lukiolaiksi sekä niihin liittyväksi lainsäädännöksi.
- Valtiopäivät 1982 (Vp. 1982) Sivistysvaliokunnan mietintö (SiVM) n:o 18.
- Valtiopäivät 1982 (Vp. 1982). Pöytäkirjat V. Koululainsäädäntökeskustelu: peruskoululaiksi ja lukiolaiksi sekä niihin liittyväksi lainsäädännöksi.

Valtiopäivät 1983 (Vp. 1983). Pöytäkirjat III. Koululainsäädäntökeskustelu: Ehdotukset peruskoululaiksi ja lukiolaiksi sekä niihin liittyväksi lainsäädännöksi.

Valtiopäivät 1996 (Vp. 1996) Kirjallinen kysymys (KK) n:o 102.

Valtiopäivät 1997 (Vp. 1997) Kirjallinen kysymys (KK) n:o 105.

Valtiopäivät 1997 (Vp. 1997) Kirjallinen kysymys (KK) n:o 345.

Valtiopäivät 1997 (Vp 1997) Keskustelualoite (KA) n:o 4.

Valtiopäivät 1997 (Vp. 1997) Hallituksen esitys (HE) n:o 86.

Valtiopäivät 1997 (Vp. 1997) Pöytäkirjat. Lähetekeskustelu.

Valtiopäivät 1998 (Vp. 1998) Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 3.

Valtiopäivät 1998 (Vp. 1998) Pöytäkirjat.

Valtiopäivät 1999 (Vp 1999) Hallituksen esitystä eduskunnalle esiopetusta koskevaksi lainsäädännöksi (HE 1999 vp).

Valtiopäivät 1999 (Vp. 1999) Pöytäkirjat. Lähetekeskustelu.

Valtiopäivät 2004 (Vp. 2004) Pöytäkirja 110. Lähetekeskustelu: Valtioneuvoston selonteko esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja asetettujen tavoitteiden toteutumisesta.

Kirjallisuus

- Aho, E. 1996. Myrskyn silmässä. Kouluhallituksen pääjohtaja muistelee. Helsinki: Edita.
- Aho, E. 2005. Salaista koulutuspolitiikkaa kylmän sodan kuumina vuosina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 54–60.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua? 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–184.
- Allen, A. T. 2000. Children Between Public and Private. Teoksessa R. Wollons (toim.) Kindergartens and Cultures. The global diffusion on an idea. New Haven–London: Yale University Press, 16–41.
- Anttonen, S. 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiiviin uudelleenkoulutusohjelmiin. Acta Universitatis Tamperensis 639. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Archer, M. 1984. Social Origins of Educational Systems. London: Sage.
- Autio, V.-M. 1993. Opetusministeriön historia VI. Suurjärjestelmien aika koittaa. Helsinki: Opetusministeriö.
- Autio, V.-M. 1997. Opetusministeriön historia VII. Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981–1995. Helsinki: Opetusministeriö.
- Autio, V.-M. & Heikkilä, M. 1990. Opetusministeriön historia V. Jälleenrakennuksen ja kasvun kulttuuripolitiikkaa. Helsinki: Opetusministeriö.
- Bennett, J. 2003. Starting strong. The persistent division between care and education. Journal of Early Childhood Research 1, 105–116.
- Bloch, M. 2003. Historian puolustus. Helsinki: Artemisia.
- Brehony, Kevin, J. 2000. The kindergarten in England. Teoksessa R. Wollons (toim.) Kindergartens and cultures. The global diffusion on an idea. New Haven–London: Yale University Press, 59–86.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251.
- Bruhn, K. 1952. Aukusti Salo 19.8.1887–30.1.1951. Teoksessa A. Salo. Johdatus yleiseen kasvatukseen. Helsinki: Otava.

- Calhoun, C. 1998. Explanation in historical sociology. Narrative, general theory, and historically specific theory. *American Journal of Sociology* 104(3), 846–871.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2000. Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives. London: Falmer.
- Dahlberg, G. & Moss, P. 2004. Ethics and politics in early childhood education. London–New York: RoutledgeFalmer.
- Dewey, J. 1957 [1899] *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Federley, H. 1929. Perinnöllisyysoppi ja rotuhygienia. Teoksessa K. Eskelin (toim.) *Kotilieden lääkärikirja*. Toinen painos. Helsinki: WSOY.
- Hakovirta, H. & Koskiahio, T. 1973. Suomen hallitukset ja hallitusohjelmat 1945–1973. Helsinki: Gaudeamus.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa I. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Helsinki: WSOY.
- Halila, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa IV. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921–1939). Helsinki: WSOY.
- Henttonen, A. 1985. R.H. Oittinen oli peruskoulumiehenä opettajajärjestön opetuslasi. *Opettaja* 41, 26–33.
- Hietala, M. 1985. Rotuhygienia. Teoksessa A. Kemiläinen (toim.) *Mongoleja vai germaaneja? – rotuteorioiden suomalaiset*. Historiallinen arkisto 86. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, 105–162.
- Hollo, J. 1948. Aukusti Salo: Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä. II osa. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXV, 290–292.
- Holmlund, K. 1999. Child-cribs for the poor and kindergartens for the rich: two directions for early childhood institutions in Sweden, 1854–1930. *History of Education* 28, 143–155.
- Hyrkkänen, M. 2002. Aatehistorian mieli. Tampere: Vastapaino.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Helsinki: WSOY.
- Hyrrö, T. 1993. Suomen alakansakoulun opetussuunnitelmat. Lisensiaatintutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Högström, B & Saloranta, O. 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus.

- Iisalo, T. 1984. Peruskoulu ja sen vaihtoehdot. Suomen peruskoulukeskustelun keskeiset vaiheet. Teoksessa T. Iisalo, E. Lahdes & E. Viitaniemi. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A5, 4. painos, 1–107.
- Ikonen, R. 2003. Kasvatus ja olemassaolon taistelu. Rodunjalostuksen tematiikka 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alkupuolen suomenkielisissä lehtikirjoituksissa. Teoksessa M. Vuorio-Lehti & M. Nieminen (toim.) Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Kasvatusalan tutkimuksia 14. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 129–150.
- Itälä, J. 2005. Elinkeinorakenteen muutos ratkaisi koulu-uudistuksen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 47–53.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. 2008. Förskolans vardag. Teoksessa E. Johansson & I. Pramling Samuelsson, I. (toim.) Förskolan – barns första skola! Lund: Studentlitteratur, 9–29.
- Kalela, J. 2000. Historiatutkimus ja historia. Helsinki: Hanki ja Jää/Gau-deamus.
- Kauranne, J. 1983. Alakansakoululehti alakansakoulun opetussuunnitelmaa koskevan keskustelun kehittäjänä. Koulu ja menneisyys XXI. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 49–67.
- Kauranne, J. 1971. Kansakoulun opetukseen kohdistuneet integrointipyrkimykset vuosina 1912–1939. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto
- Kauranne, J. 1985. Kulttuurin vaikutus alakansakoulun opetussuunnitelmiin. Koulu ja menneisyys 23, 29–62.
- Kiviluoto, H. 1952. Aukusti Salo: Johdatus yleiseen kasvatussoppiin. Kasvatus ja koulu 3, 127–128.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: 67.
- Koskenniemi, M. 1945. Koululaitoksemme päivän puheenaiheena. Kasvatus ja koulu 31, 111–113.
- Koskenniemi, M. 1978. Koulunuudistuksen ”suuri harppaus”. Peruskoulukomitea helmi-kesäkuussa 1964. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia N:o 63.

- Kuikka, M. 1994. Kuusivuotiaat – ikuinen koulutuksen solmukohta. *Koulu ja menneisyys* XXXII. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 7–25.
- Kuikka, M. 2001. Kansanopetuksen suuret linjat. *Koulu ja menneisyys* XX-XIX. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura, 152–182.
- Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta. *Kouludemokratian aalto Suomessa*. Bibliotheca Historica 37. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Laaksola, H. 2008. Päivähoitolaki olisi saatava pikaisesti. *Opettaja* 102(5), 5.
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. *Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 28.
- Lappalainen, A. 1990. Eurooppa kouluttajana. Helsinki: WSOY.
- Leikola, A. 1999. Uljas uusi Suomen kansa. *Historiallinen aikakauskirja* 97(1), 377–378.
- Leskinen, J. 2004. Tulevaisuuden turvaksi. Sotavahinkoyhdistyksen ja irtaimiston sotavahinkoyhdistyksen sotavahinkovakuutustoiminta 1939–1954. Sotavahinkoyhdistyksen säätiö ja sotavahinkosäätiö 1954–2004. Helsinki: Sotavahinkosäätiö.
- Lowe, R. 1979. Eugenics, doctors and the quest for national efficiency: an educational crusade, 1900–1939. *History of Education*. Vol. 8(4), 293–306.
- Lowe, R. 2002. Do we still need history of education: is it central or peripheral? *History of Education* 31(6), 491–504.
- Lujala, E. 2000. Välitysluokka 'vievänä siltana kodista kouluun'. *Koulu ja menneisyys* 38, 99–117.
- Lujala, E. 2003. Päätettiin kouluhallinnosta – linjattiinko esiopetusta 1920-luvulla? Teoksessa M. Vuorio-Lehti & M. Nieminen (toim.) *Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 59–77.
- Lujala, E. 2007. Lastentarhatyö, kansanopetuksen osa ja kotikasvatuksen tuki – toiminnan päämäärät ja toteutuminen Pohjois-Suomessa 1800-luvun lopulta vuoteen 1938. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 89. Oulu: Oulun yliopisto.

- Lyttinen, A. 1946. Aukusti Salo: Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä. I osa. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXIII, 23–25
- Mahoney, J. 2000. Path dependency in historical sociology. *Theory and Society* 29(4), 507–548.
- Majander, M. 1998. ”Vaaran vuosien” vankina. *Historiallinen aikakauskirja* 96(1), 62–66.
- Majander, M. 2002. Periodisointi, nimeäminen, historiakäsitys. *Tieteessä tapahtuu* 20(5), 15–18.
- Meretniemi, M. 2007. Elisabeth Alander 1859–1940. Uranuurtaja uranuurtajan rinnalla. Teoksessa Ebeneser. 100 vuotta lasten hyväksi (toim.) M. Meretniemi, J. Rantala, J. Salminen & M. Takala. Helsinki: Ebeneser-säätiö, 71–81.
- Meretniemi, M. 2007. Hanna Rothman 1856–1920. Suomalaisen lastentarha-aatteen kehittäjä. Teoksessa Ebeneser. 100 vuotta lasten hyväksi (toim.) M. Meretniemi, J. Rantala, J. Salminen & M. Takala. Helsinki: Ebeneser-säätiö, 59–69.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.
- Nousiainen, J. 1992. Suomen poliittinen järjestelmä. 9. painos. Helsinki: WSOY.
- Numminen, J. 1982. Koululainsäädännön uudistus. Helsinki: Otava.
- Nurmi, V. 1979a. Koulunuudistuksen taustatekijöitä II. Yleissivistävä koulutus vv. 1959–70. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nurmi, V. 1979b. Peruskoulu on toteuttanut vain vasemmiston tavoitteet. *Suomen kuvalehti* 5.10.1979, 112–115.
- Nurmi, V. 1981. Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään, huomenna. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 18. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Oberhuemer, P. 2005. Conceptualising the early childhood pedagogue: policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* 13, 5–16.
- Oittinen, R.H. 1969. Tehtäviä ja tavoitteita työväenliikkeen saralla. Helsinki: Tammi.
- Oittinen, R.H. 1972. Miksi peruskouluun. Päämääriä ja periaatteita koulun kehittämisestä. Helsinki: Tammi.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Oksala, O. 1945. Suunnitelma Suomen koulujärjestelmäksi. *Kasvatus ja koulu* 31, 41–56.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2001. Starting strong. Early childhood education and care. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.[OECD]
- Paasio, R. 1980. Kun aika on kypsä. Helsinki: Tammi.
- Palonen, K. 1996. Retorinen käänne poliittisen ajattelun tutkimuksessa. Quentin Skinner, retoriikka ja käsitehistoria. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat. Tampere: Vastapaino, 137–159.
- Peltonen, M. 1998. Modernin pimeä puoli. Teoksessa M. Härmänmaa & M. Mattila (toim.) Uljas uusi ihminen eli modernin pimeä puoli. Jyväskylä: Atena, 9–17.
- Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 82.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki.
- Päivänsalo, P. 1986. Suomalaisen kasvatustutkimuksen henkilöahmoja I. Kasvatustieteen laitos B7. Jyväskylän yliopisto.
- Raatikainen, T. 1988. Aukusti Salo – modernin alkuopetuksen juurittaja. Kasvatus 19(1), 72–77.
- Rantala, J. 1997. Sopimaton kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistus-pyrkimykset Suomessa 1944–1948. Bibliotheca Historica 26. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura
- Read, J. 2003. Froebelian women: networking to promote professional status and educational change in the nineteenth century. History of Education 32, 17–33.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Ripatti, V. 1992. R.H. Oittinen. Työväen sivistäjästä koulun uudistajaksi. Helsinki: Tammi.
- Ruonavaara, H. 2006. Historian polut ja teorian kartta – eli miten tutkia tapahtumaketjuja sosiologisesti? Teoksessa J. Saari (toim.) Historiallinen käänne. Johdatus pitkän aikavälin historian tutkimukseen, Helsinki: Gaudeamus, 34–63.
- Salmela, M. 1998. Näkijöitä vai ajopuita? Suomalaisten filosofien poliittis-yhteiskunnallinen ajattelu toisen maailmansodan aikana. Historiallinen aikakauskirja 96(2), 99–112.

- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Salo, A. 1926. Alakansakoulun opetusoppi I. Yleiset opetusopilliset suuntaviivat. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1939. Pikkulasten kasvatusta Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä. Edellinen osa. Cygnaeuksen pikkulapsipedagogisten aatteiden ja pyrkimysten perustavat kehitysvaiheet. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1945. Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä I. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1947. Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä II. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 1949. Koulujärjestelmän ongelma II. Opettajain lehti 44(8), 137–140.
- Salo, A. 1950. Suomen kasvatushistorian harrastuksen ja tutkimuksen elvyttäminen. Koulu ja menneisyys VIII, 7–14.
- Salo, A. 1952. Johdatus yleiseen kasvatusoppiin. Helsinki: Otava.
- Salo, A. 2005[1935] Meidän lasten aapinen. 26. painos (näköispainos). Helsinki: Otava.
- Sarjala, J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. Helsinki: WSOY.
- Sarjala, J. 2003. Äly ja tunne. Jukka Sarjalan puheita ja kirjoituksia viideltä vuosikymmeneltä. Toim. Anneli Kalajoki. Helsinki: OKKA.
- Sarjala, J. 2005. Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 36–39.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Simola, H. 2004a. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussoiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaan. Kasvatus 35(1), 91–98.
- Simola, H. 2004b. Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus tutkimuksia 2. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 115–138.
- Sipola, A. 1952. Uudenaikaista kasvatusoppia. Aamulehti 24.8.1952.

- Skinner, Q. 2002. *Visions of politics. Volume 1: Regarding method.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sointu, A. 1952. Yhteis- ja erilliskoulujen oppilaitten siveellisyydestä. *Kasvatusopillinen aikakauskirja*. LXXXIX, 182–190.
- Somerkivi, U. 1983. *Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus.* Helsinki: Kunnallispaino.
- Takala, A. 1965. Tämän päivän lapsi – huomispäivän kansalainen. Teoksessa *Tämän päivän lapsi – huomispäivän kansalainen*. X Pohjoismainen lastentarhakokous Jyväskylässä 2.–8.8.1964. Helsinki: Suomen Lastentarhanopettajaliitto, 76–80.
- Tallberg Broman, I. 1994. ”För barnets skull”: En studie av förskola som ett kvinnligt professionaliseringsprojekt. *Pedagogisk-psykologiska problem* n:o 593. Malmö: Lärarhögskolan.
- Telemäki, M. 1973. Koulujärjestelmäkeskustelu opettajain ammattilehdissä vuosina 1946–1968. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. *Julkaisusarja A*:5.
- Tuomaala, S. 1999. Moderni kasvatustieteellinen haasteena. *Historiallinen aikakauskirja* 97(1), 370–374.
- Tuschling, A. & Engeman, C. 2006. From education to lifelong learning. The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory* 38, 451–69.
- U.S. 1952. Kasvatustiedettä. *Hämeen Sanomat* 25.9.1952.
- Uusikylä, K. 2005. Pisa toi vain välirauhan. *Opettaja* 99(12–13), 15.
- Van Gorp, A. 2005. From special to new education: the biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work (1871–1932). *History of Education*. Vol. 34(2), 135–149.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Op-pivellisuus-koulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetus-suunnitelmista 1940-luvulta 1990-luvulle. *Acta Universitatis Tamperensis* 624.
- Virtanen, J. 2007. Miksi esiopetustuudistus ei toteutunut 1970-luvun Suomessa. *Koulu ja menneisyys XLIV*. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallisen Seura, 220–246.
- Virtanen, J. 2008. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. *Kasvatus* 39(3), 235–245.
- Virtanen, M. 2001. Laadulliset lähteet ja niiden edustavuus. *Sosiologia* (2), 81–92.

- Virtanen, R. 1983. Kuvia koulunuudistuksen kuumilta vuosilta. Ohjusten ja kynästäkieltäytyjien aika. Helsinki: WSOY.
- Välimäki, A.-L. & Rauhala, P.-L. 2000. Lasten päivähoidon taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 65, 387–405.
- Wirén, E. 1940. Elisabeth Alander 1859–1940. Helsinki: Kirjapaino-osakeyhtiö Lause.
- Wollons, R. 2000. Kindergartens and cultures. The global diffusion of an idea. New Haven–London: Yale University Press.
- Åsvik, A. 1999. Työ on ilomme palkka surumme. Lastentarhanopettajaliitto 1919–1999. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

Liite 1:

ESIOPETUS JA SUOMALAISEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN MUUTOS

Esitelmiä ja julkaisuja (2004–2009)

- Virtanen, J. 2004. Esiopetus ja suomalaisen koulutusjärjestelmän muutos. Kasvatustieteen päivät Joensuussa 25.–26.11.2004.
- Virtanen, J. 2005. Aukusti Salo ja koulujärjestelmän uudistaminen. Kasvatuksen historian päivät Turussa 2.–3.6.2005.
- Virtanen, J. 2005. Aukusti Salo ja koulujärjestelmän uudistamispyrkimykset. Koulu ja menneisyys XLIII. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 138–160.
- Virtanen, J. 2005. Miksi esiopetusuudistus ei toteutunut 1970-luvun Suomessa? Kasvatustieteen päivät Jyväskylässä 17.–18.11.2005.
- Virtanen, J. 2005. Origins of Finnish Preschool System. European Conference on Educational Research. Dublin. 2005.
- Virtanen, J. 2005. Pre-school and the Changing Finnish Educational System. EECERA Annual Conference. Dublin. 2005.
- Virtanen, J. 2006. Käännöskasvatuksen historian tutkimuskohteena. Kasvatustieteen päivät Oulussa 23.–24.11.2006.
- Virtanen, J. 2006. Miksi esiopetusuudistus ei toteutunut 1970-luvun Suomessa. Koulu ja menneisyys XLIV. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 220–246.
- Virtanen, J. 2007. Crossing Political Borders? Social origins of Finnish pre-school system. EECERA Annual Conference. Prague 2007.
- Virtanen, J. 2007. Kasvatusjärjestelmä ja kansallinen olemassaolo – Aukusti Salon kasvatusajattelun keskeiset kysymykset toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura, 567–585.
- Virtanen, J. 2007. Preschool Education as a part of Lifelong Learning. NERA's 35th congress. Turku. 2007.
- Virtanen, J. 2007. R. H. Oittinen ja jatkuvien koulunuudistusten aika. Kasvatustieteen päivät Vaasassa.

- Virtanen, J. 2007. R. H. Oittinen ja suomalaisen yhtenäiskoulun rakentuminen. *Koulu ja menneisyys XLV*. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura,
- Virtanen, J. 2008. Elisabeth Alander – koulutuspoliittinen vaikuttaja? *Kasvatustieteen päivät Turussa 27.–28.11.2008*.
- Virtanen, J. 2008. Elisabeth Alander koulutuspoliittisena vaikuttajana. *Koulu ja menneisyys XLVI*. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 173–193.
- Virtanen, J. 2008. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. *Kasvatus* 39(3), 235–245.
- Virtanen, J. 2008. From Learning to Teaching? Reconsidering Elisabeth Alander's educational policy and today's pedagogical practices in Finland. EECERA Annual Conference. Stavanger. 2008.
- Virtanen, J. 2008. Kuusivuotiaiden esiopetuksen laajentaminen koulutuspoliittisen ilmiönä. *Kasvatustieteen päivät Turussa 27.–28.11.2008*.
- Virtanen, J. 2009. Elisabeth Alander, Aukusti Salo ja lastentarhan idea. *Kasvatus ja Aika*. (tulossa)
- Virtanen, J. 2009. From Learning to Teaching? Reconsidering Elisabeth Alander's educational policy and pedagogical practice. *European Early Childhood Education Research Journal*. (tulossa)
- Virtanen, J. 2009. Kuusivuotiaiden esiopetuksen laajentaminen koulutuspoliittisen ilmiönä. Teoksessa R. Rinne ym. (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. Suomen kasvatustieteellinen seura. (tulossa)

Liite 2:

ESIOPETUSKESKUSTELU JA ESIOPETUSUUDISTUKSEN LAINSÄÄDÄNNÖLLINEN POLKU ITSENÄISYYDEN AJAN SUOMESSA

Ajankohta	Tapahtumia
1919	Yleinen kansakoulukokous järjestetään Helsingissä
1919–22	Aukusti Salon ja Elisabeth Alanderin kirjoitukset lastentarhasta ja koulutusjärjestelmän uudistamisesta julkaistaan Alkuopetuksessa
1924	Lastensuojelutoimisto perustetaan sosiaaliministeriöön, lastentarhat siirretään sosiaaliministeriön hallinnonalalle
1944	Esikoulukeskustelu viriää opettajien ammattilehdistössä
1963	Yhtenäiskouluperiaate hyväksytään eduskunnassa
1968	Koulujärjestelmälaki hyväksytään
1970	Esikoulukomitea asetetaan
1971	Esikoulukokeilut käynnistyvät
1972	Esikoulukomitean ehdotus laiksi esiopetuksesta valmistuu
1973	Päivähoitolaki hyväksytään eduskunnassa
1983	Peruskoululaki hyväksytään
1999	Laki perusopetuslain muuttamisesta hyväksytään
2004	Hallituksen selonteko esiopetusuudistuksen toteutumisesta ja vaikutuksista

Asiahakemisto

A

aatehistoriallinen tutkimus 50, 89, 104
Alakansakoulu 35, 37
alakansakouluseminaari 15, 20, 25
Alkuopetus 16–17, 22–23, 26, 28,
30–31, 35, 168
alkuopetusuudistus 16, 21, 53
ammattikuntien statuskilpailu 32

D

degeneraatioretoriikka 78
dominaatioasetelma 109

E

Ebeneserkoti 23, 28, 31, 168
eduskunta 88, 97–99, 100, 131, 133–
134, 136, 146–148, 150, 153–154,
157–158, 161, 163–164, 166,
170–171
eduskuntaryhmä 154, 159–160
eduskuntaryhmän päätös 159
ensimmäinen tasavalta 169
esikasvatus 119
esikoulu 9–10, 37, 39, 40, 44, 49,
100–102, 106–107, 110–112,
114–116, 118–120, 122–124, 132,
134–139, 141, 143, 148, 151, 166
esikouluasteinen lastentarha 46, 49, 102
esikouluikä 40, 99
esikouluikäinen 83, 106
esikoulujärjestelmä 115, 119
esiluokkajärjestelmä 107
esikoulukokeilu 59, 112–113
esikoulukomitea 106, 110–113, 115, 119,
121–124, 126, 128, 143, 148, 170
esikoulukysymys 13, 35, 37, 97, 107
esikoululuokka 38, 39, 103
esikouluopetus 47, 118, 121, 123

esikoulupedagogiikka 39
esikoulupäivä 116
esikoulureformi 40
esikouluvuosi 37
esiluokka 132–134, 140
esiopetus 9, 11, 13–14, 49, 102,
107–112, 114, 116–117, 120–121,
123, 127–131, 134–158, 160–65,
167–171
esiopetusuudistus 105–106, 109, 118,
125, 127, 129, 157, 166, 170
eugeniikka 71–77, 80, 84, 86–87,

F

fröbeliläinen kasvatusfilosofia 19
fröbeliläinen revisionismi 19

H

hallinnonala 165, 169
hallituksen esitys 94, 99–100, 105, 131,
138–139, 142, 146–148, 152, 154–
155, 157, 159, 160–162, 165, 170
historiallinen sosiologia 12, 146, 168

I

ideologinen prosessi 129
institutionalisoituminen 9, 12, 20,
129–130, 145, 169
instituutio 130, 143, 146, 171

K

kansanlastentarha 16, 23, 25, 26, 30
kasvatushistoriallinen tutkimus 17, 50
kieli sosiaalisena ilmiönä 10
kindergarten 18, 20–21, 32, 34
komiteanmietintö 45–46, 94–99,
105–125
kontingentit tapahtumat 12

koti 25, 134, 143
 koulukypsyys 58, 95
 koululainsäädäntö 9
 koulunuudistus 66
 koulutusideologia 143, 145
 koulutusjärjestelmä 9, 13–14, 18,
 51–52, 64, 67, 69, 84, 115, 124,
 128–131, 146, 166, 168, 170
 koulutusjärjestelmäkeskus 13, 66,
 88
 koulutusjärjestelmä uudistus 70
 koulutuspoliittinen historia 151
 koulutuspoliittinen ongelma 123
 koulutuspoliittinen sanasto 9
 koulutuspoliittiset linjaerimielisyydet
 109
 kriittinen kasvatustiede 64
 kriittinen käännekohta 12–13, 130,
 146, 171
 kunnan koululaitos 96–99, 106, 131
 kuusivuotiaiden opetus 102, 108,
 114, 128
 käsithistoria 10, 17, 131

L

lakiesitys 148, 157
 laki koulujärjestelmän perusteista
 13, 89, 94, 98–100, 102, 106,
 131–132, 143–144
 lapsikeskeinen pedagogiikka 55
 lasten oikeudet 7
 lastenhuoltolaitos 29, 43
 lastensuojelu 29–31, 43
 lastentarha 13, 15–18, 20–21, 23–37,
 39, 41–49, 53, 83–84, 97–102, 106,
 108, 119, 131–132, 168–169, 174
 lastentarha-aate 28
 lastentarhanopettaja 27–28, 32, 41,
 44, 49, 53
 lastentarhapedagogiikka 32
 lastentarhatyö 25–27, 33, 41–42, 49,
 53

lähetekeskustelu 135, 140, 146,
 148, 155

O

opetusministeriö 100, 107, 112–
 114, 120, 130, 133, 138, 141,
 145–149, 152, 154, 158, 162,
 164, 170, 173
 opettajankoulutus 118
 opetussuunnitelma 81, 95, 105,
 110, 112, 120–121, 128, 142,
 147–148, 170, 173
 opetussuunnitelmatyö 67
 oppivelvollisuus 16, 55, 66, 147,
 153, 161
 oppivelvollisuusikä 58, 97, 103,
 119, 121, 123, 127, 134, 143,
 165, 169
 oppivelvollisuuskoulu 48, 112
 oppivelvollisuuslaki 53

P

peruskoulukomitea 89
 peruskoulu-uudistus 10, 104
 Pestalozzi-Fröbel-Haus 27
 polkuriippuva prosessi 12
 professionaalinen strategia 32
 päivähoitokysymys 110, 119
 päiväkotikoti 43–45, 141–144, 154, 174
 päiväkotijärjestelmä 45
 päiväkotitoiminta 43
 päätöksenteko 13–14, 17, 147, 155,
 164, 171

R

rinnakkaiskoulujärjestelmä 68
 rinnakkaiskoulumalli 52
 rinnakkaislakialoite 99, 152, 155–157
 rotuhygieniä 66, 73–75, 86–87, 169

S

sivistysvaliokunta 99, 100–101, 132,
149, 159–163
sosiaalinen innovaatio 166
Suomen lastentarhanopettajaliitto 28,
98
Suomen naisyhdistys 27
Sörnäisten kansanlastentarha 27

T

toivomusaloite 88, 92
täysistunto 131

V

valtioneuvosto 132
valtioneuvoston päätös 136
valtioneuvoston selonteko 166
varhaiskasvatus 122, 126, 133,
136–137, 151–152, 172–174
välitysluokka 19, 22, 37, 41–43, 130

Y

yhtenäinen koulujärjestelmä 51, 146
yhtenäiskoulu 81, 88, 93, 96, 106
yhtenäiskoulujärjestelmä 52, 60, 68, 94
yhtenäiskoulukysymys 67

Henkilöhakemisto

A

Adorno, Theodor W. 64, 65
Agricola, Mikael 128
Aho, Erkki 93, 110, 115, 122, 126, 136
Ala-Harja, Kirsti 160, 162
Alander, Elisabeth 15, 17, 23, 25,
26, 27, 28, 31, 32, 168, 169
Alander, Johan Wilhelm 26
Allen, Ann Taylor 15
Apilisto, Hulda Gustava 90
Archer, Margaret S. 129
Astala, Heli 135
Aula, Kirsi-Maria 153, 154
Aura, Teuvo 110
Autio, Veli-Matti 93, 130
Axelsson, Kaarina 46

B

Backlund, Georg 99
Beljakov, Aleksei 127
Bloch, Marc 127
Borenus, Elsa 22, 28, 30, 44, 45
Bonsdorff, Adolf von 29
Brehony, Kevin J. 19
Bruhn, Karl 69, 70, 71

C

Cajander, Marita 98–99
Cygnaeus, Uno 22, 35, 54, 92

D

Dewey, John 19

E

Elo, Mikko 135
Engeström Yrjö 110, 113

F

Fagerholm, Karl August 92
Federley, Harry 74–76, 78, 86
Fransson, Evald 40
Fröbel, Friedrich 15, 18–21, 23–25,
34, 37

G

Gröndahl, Kelpo 100
Gustafsson, Jukka 159, 160, 166
Gustafsson, Vilhelmiina 52

H

Haatainen, Tuula 166
Halila, Aimo 132
Harva, Urpo 69, 70
Hedström, Sigrid 39
Heinonen, Lyyli 46
Heinonen, Olli-Pekka 148, 149,
152, 157, 162
Heinonen, Vappu 100
Henttonen, Antti 93
Hetemäki-Olander, Elsi 135, 139
Hietala, Marjatta 77, 86
Hiilelä, Kaisa 90
Hirvi, Vilho 159
Hollo, Juho August 62
Holmlund, Kerstin 32, 34
Holmström, Gunnel 110
Holvitie, Tapio 138, 139
Honkonen, Kuuno 100
Hultin, Tekla 16
Huotari, Anne 150
Hårdh, Ester 42
Hyssälä, Liisa 160
Hytönen, Annikki 43, 44
Hänninen, Sisko-Liisa 53
Härmä, Laura 46

I

Iisalo, Taimo 50, 131
Isohookana-Asunmaa, Tytti 152
Itälä, Jaakko 93

J

Jätteenmäki, Anneli 162

K

Kallio, Sakari 100
Kallio, Voitto 98, 100, 132
Kanerva, Ilkka 136
Karhuvaara, Sinikka 133, 134
Karjalainen, Ahti 102
Kekkonen, Urho 88
Ketonen, Olavi 110
Kivimäki, Sanna 70
Kock, Osmo 99
Korteniemi, Ossi 155
Koskeniemi, Matti 70, 94, 96, 97,
98, 102
Kriek, Ernst 55, 71–72
Kyöstiö, Oiva, K. 94, 98
Kärenlampi, Paavo 93
Könnölä, Jouko 126

L

Laaksola, Hannu 172
Lahdes, Erkki 54
Lahtela, Olavi 88
Lahtinen, Alli 122
Lampinen, Osmo 138
Lapintie, Annika 157
Lappalainen, Antti 93
Lehtisalo, Liekki 136
Lehto, Reino 88
Lehtovaara, Arvo 47
Leivo-Larsson, Tyyne 47
Leskinen, Jari 126
Lilius, Albert 83
Lillqvist, Bror 100

Lindén, Suvi 151
Lindroos, August 52
Linkola, Anna-Liisa 101
Lipponen, Paavo 148, 160, 163
Louvo, Anna-Kaarina 136, 137
Lowe, Roy 74, 86
Luhtanen, Leena 161

M

Mahoney, James 13
Mantere, Oskari 94
Montessori, Maria 33
Murtorinne, Olli 110
Männistö, Lauha 99

N

Nevalainen, Anna 92
Nieminen, Tauno 110
Niikko, Anneli 130
Numminen, Jaakko 107, 110, 136
Nurmi, Veli 106, 107, 110, 126,
127

O

Oittinen, Henrik Alfred 90
Oittinen, Reino Henrik 88, 89,
90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 103,
104, 106
Ojakangas, Mika 50, 65, 66, 70

P

Paananen, Ilmo 99
Paasio, Rafael 89, 91
Paavola, Erkki Johannes 99
Palmgren, Raoul 91
Partanen, Ensio 96, 100
Pasanen, Jorma 46
Pekkarinen, Mauri 139, 140, 141
Peltola, Helena 110
Perheentupa, Antti-Veikko 99
Pestalozzi, Johann Heinrich 26

Pietikäinen, Margareta 150, 151
Pohjanoksa, Aino 141
Päivänsalo, Paavo 54, 55, 70

R

Rask, Maija 163, 164, 165, 166
Raudaskoski, Väinö 134
Read, Jane 19
Rehula, Thomas 136
Ripatti, Viljo 92
Risikko, Paula 172
Rothman, Hanna 27, 28, 32
Rousseau, Jean-Jacques 66
Ruutu, Yrjö 92, 93
Räsänen, Leila 110, 113
Räsänen, Pauli 99
Räsänen, Päivi 149, 150

S

Saalasti, Kerttu 46
Saarto, Veikko 100
Salmela, Alfred 97
Salmela-Järvinen, Martta 46
Salo, Aukusti 15–17, 20–23, 28,
31–35, 51–63, 65–87, 169
Salokangas, Hilikka 35–36
Salomaa, Jalmari Edvard 56, 70, 83
Sarjala, Jukka 107, 123, 124, 125
Sarkomaa, Sari 173
Schrader-Breymann, Henriette 15,
24, 25, 26–27
Sipiläinen, Juhani 133
Snellman Johan Wilhelm 56, 65
Soininen, Mikael 84, 92, 94
Sointu, Antti 63
Sorsa, Kalevi 107
Ståhlberg, Aune 41, 45

T

Takala, Annika 97
Tallberg Broman, Ingegerd 34
Teperi, Jouko 93
Torniaainen, Aune 110
Tuomaala, Saara 66

U

Uhlin, Carin 39
Ursin, Martti 140
Uusitalo, Eino 99, 101, 102, 131,
132

V

Valli, Siiri 53, 110
Vehkaoja, Marjatta 149, 157, 158
Vehviläinen, Anu 154, 156, 163
Vihuri, Iida 90
Virolainen, Johannes 91, 96
Virtanen, Reijo 92
Virtanen, Väinö R. 100
Vuokko, Eila 46

W

Waris, Elin 28
Wollons, Roberta 18
Wulff, Bertha 28

Ö

Östenson, Ebba 46